

les

dossiers

Enseignement scolaire

L'évolution des compétences
en anglais, en espagnol et
en allemand des élèves
en fin de collège

204 [décembre 2013]

ministère
éducation
nationale



les dossiers

Ministère de l'éducation nationale,
Secrétariat général
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Ministère de l'éducation nationale
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
61-65 rue Dutot – 75732 Paris Cedex 15

Directrice de publication : **Catherine MOISAN**

les dossiers

Responsables de ce numéro : **Sylvie BEUZON, Stéphane BOUCÉ, Émilie GARCIA
et Corinne MARCHOIS**

DEPP – Département de la valorisation et de l'édition
61-65 rue Dutot 75732 Paris Cedex 15
Téléphone : 01 55 55 72 04

Prix : 15 euros

Centre de documentation de la DEPP
Téléphone : 01 55 55 73 58

L'évolution des compétences en anglais, en espagnol et en allemand des élèves en fin de collège

Sylvie BEUZON, Stéphane BOUCÉ, Émilie GARCIA et Corinne MARCHOIS

Ministère de l'éducation nationale
Secrétariat général
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Remerciements

Cette étude a été conduite par le bureau de l'évaluation des élèves, sous-direction des évaluations et de la performance scolaire, au sein de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

Nous remercions tout particulièrement les personnes suivantes* qui ont participé activement au projet :

En 2010

Evaluation des acquis des élèves en anglais

Conception des items de compréhension de l'oral, de compréhension de l'écrit et d'expression écrite

Monsieur Jean-François FONTAINE, IA-IPR – académie de Paris;
Madame Claire TARDIEU, professeure des universités - Paris Sorbonne ;
Monsieur Guillaume GAGNON, professeur de collège - académie de Nantes ;
Madame Stephanie COOPER, lectrice - université de Cergy-Pontoise.

Nous tenons à remercier également Madame Fiona RATKOFF, IA-IPR de l'académie de Nantes, pour ses conseils avisés et son expertise lors de l'analyse des résultats.

Evaluation des acquis des élèves en espagnol

Conception des items de compréhension de l'oral, de compréhension de l'écrit et d'expression écrite

Madame Evelyne JOLLY, IA- IPR – académie de Créteil
Madame Florence CHENEL, professeure d'espagnol - académie de Paris
Madame Christine GEORGET, professeure d'espagnol - académie de Paris
Monsieur Benoît GOBIN, professeur d'espagnol - académie d'Aix-Marseille

Evaluation des acquis des élèves en allemand en fin de collège

Conception des items de compréhension de l'oral, de compréhension de l'écrit et d'expression écrite

Madame Emmanuelle CORBIERE, professeur d'allemand - académie de Paris
Madame Monique LEVY, professeur d'allemand - académie de Paris
Madame Emmanuelle SUAVET, professeur d'allemand - académie de Paris

En 2004

Évaluation des acquis des élèves en anglais

Ont contribué aux travaux :

Madame Geneviève GAILLARD, inspectrice générale de l'éducation nationale,
Madame Josette CHARENTON, IA-IPR – académie de Bordeaux,
Madame Françoise LANG, IA-IPR – académie de Rouen.
Madame Fiona RATKOFF, IA-IPR – académie de Nantes.

Mesdames Dany ARTUS, Jenny LAVAUD et Françoise ROCKLIN, professeures d'anglais – académie de Poitiers,
Madame Cathy CLAMENS BELLUS, Messieurs Joël CORPRON et Bernard PELTIER, professeurs d'anglais – académie de Bordeaux,
Madame Catherine DUPUIS, professeure d'anglais – académie d'Amiens,
Madame Claudine IUNG, professeure d'anglais – académie de Nancy-Metz,
Madame Claire TARDIEU, professeure des universités – IUFM de Paris.

Évaluation des acquis des élèves en espagnol

Ont contribué aux travaux :

Monsieur Reynald MONTAIGU, inspecteur général de l'éducation nationale;
Madame Dolores BEAUVALLET, IA-IPR – académie de Versailles;
Madame Evelyne JOLLY IA-IPR – académie de Créteil.

Mesdames Gloria AVELLANEDA, Michèle BLEAU, Catherine TAIN, professeures d'espagnol - académie de Créteil;

Mesdames Malika CESSAC, Françoise FOLLIN, Mónica GILART-HADDAD,
et Monsieur Guy MORIEUX, professeurs d'espagnol - académie de Paris.

Évaluation des acquis des élèves en allemand

Ont contribué aux travaux :

Monsieur Georges KUHN, inspecteur général de l'éducation nationale;
Madame Claudine DECOQMAN, IA-IPR – académie d'Amiens;
Monsieur Jean-Michel BELLANGER, professeur d'allemand - académie de Dijon;
Monsieur Jean-Luc BOURGIN, professeur d'allemand - académie de Reims;
Monsieur Dominique LAFARGUE, professeur d'allemand - académie de Bordeaux.

Membres et anciens membres du Bureau B2 de la DEPP ayant contribué à l'élaboration, la mise en place et à l'analyse de ces évaluations-bilans

Madame Séverine DOS SANTOS, statisticienne

Madame Sylvie FUMEL, chargée d'études

Monsieur Olivier LEDUC, chargé d'études

Madame Monique LEVY, coordonnatrice pour l'allemand

Madame Annick MARQUIS, coordinatrice des évaluations en langues vivantes

Madame Evelyne SOL, coordonnatrice pour l'espagnol

La présente étude fut le fruit d'une étroite et fructueuse collaboration entre la DEPP et des enseignants ou personnels encadrants de l'Education Nationale. Que tous trouvent ici nos remerciements chaleureux pour la qualité de leur travail, de leur contribution, ainsi que les chefs d'établissements, les enseignants et les élèves qui nous ont également prêté leur concours.

* Les fonctions correspondent à celles qu'occupaient les personnes au moment de l'enquête.

Sommaire

Introduction	13
1. Le cadre de l'évaluation.....	13
2. Les trois activités langagières évaluées.....	13
PARTIE I. L'ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES EN ANGLAIS DES ÉLÈVES EN FIN DE COLLEGE DE 2004 À 2010	15
1. La conception des épreuves.....	17
1.1 Compétences et objectifs d'évaluation en compréhension de l'oral.....	18
1.2 Compétences et objectifs d'évaluation en compréhension de l'écrit.....	19
1.3 Objectifs d'évaluation en mobilisation des outils linguistiques.....	20
1.4 Compétences et objectifs d'évaluation en expression écrite.....	20
1.5 Les échelles de performance.....	21
1.6 La population étudiée.....	21
2. Les compétences des élèves en compréhension de l'oral.....	22
2.1 Évolution des compétences en compréhension de l'oral entre 2004 et 2010 : une baisse des performances.....	22
2.2 Échelle des performances : description des compétences des élèves en compréhension de l'oral.....	23
2.3 Une maîtrise différenciée des compétences en compréhension de l'oral.....	24
2.3.1 Analyse globale du graphique 2.....	24
2.3.2 Analyse des résultats par groupe.....	25
2.4 Exemples de situations proposées aux élèves en compréhension de l'oral.....	26
2.4.1 Item commun à 2004 et 2010.....	26
2.4.2 Items nouveaux en 2010.....	27
3. Les compétences des élèves en compréhension de l'écrit.....	30
3.1 Évolution des compétences en compréhension de l'écrit entre 2004 et 2010 : accroissement des écarts.....	30
3.2 Échelle des performances : description des compétences des élèves en compréhension de l'écrit.....	30
3.3 Une maîtrise différenciée des compétences en compréhension de l'écrit.....	32
3.3.1 Analyse globale du graphique 4.....	32
3.3.2 Analyse des résultats par groupe.....	33
3.4 Exemples de situations proposées aux élèves en compréhension de l'écrit.....	34
3.4.1 Items communs à 2004 et 2010.....	34
3.4.2 Items nouveaux en 2010.....	39
4. Les compétences des élèves en mobilisation des outils linguistiques et en expression écrite.....	43
4.1 Évolution des compétences en mobilisation des outils linguistiques entre 2004 et 2010.....	43
4.2 Résultats aux items de 2004 et de 2010.....	43
4.2.1 Analyse globale des résultats.....	43
4.2.2 Analyse détaillée des résultats aux items communs.....	44
4.2.3 Analyse détaillée des résultats aux items 2010.....	45
4.3 Exemples de situations proposées aux élèves en expression écrite.....	46
5. Que nous apprennent ces résultats par rapport aux attentes du collège ?.....	50
5.1 Dans le domaine de l'oral (compréhension).....	50
5.2 Dans le domaine de l'écrit (compréhension et expression).....	51
5.3 Lien entre compréhension de l'écrit et compréhension de l'oral.....	51
5.4 L'expression écrite.....	51
6. Groupes de performances et caractéristiques sociodémographiques.....	52
6.1 Plus de garçons que de filles aux faibles performances.....	52
6.2 Les élèves en retard scolaire restent plus nombreux dans les bas niveaux.....	53
6.3 Des résultats en baisse dans l'enseignement public.....	54
6.4. Scores des élèves selon la classe de début d'apprentissage de l'anglais.....	55
7. Analyse « toutes choses égales par ailleurs ».....	57
8. Résultats de l'enquête contextuelle.....	63
8.1 Que nous apprennent les réponses au questionnaire élève ? Quelles évolutions par rapport aux réponses de CEDRE 2004 ?.....	63
8.1.1 Les élèves et l'anglais.....	63
8.1.2 Les loisirs et l'anglais.....	63

8.1.3 Les élèves et les cours d'anglais.....	64
8.1.4 Les élèves et l'évaluation CEDRE.....	65
8.2 Que nous apprennent les réponses au questionnaire enseignant ?	65
8.2.1 Commentaire général	65
8.2.2 Formation.....	65
8.2.3 Vocation.....	66
8.2.4 Ressources et techniques pédagogiques utilisées	66
8.2.5 Nouvelles technologies.....	66
8.2.6 Langue de communication	67
8.2.7 Contexte socio-économique des pays anglophones.....	67
8.2.8 Travail interdisciplinaire	67
8.2.9 Travail en paire ou en groupe.....	67
8.2.10 Développement de stratégies.....	67
8.2.11 Évaluation	67
8.2.12 L'anglais dans les situations réelles	68
8.2.13 Devoirs à la maison	68
8.2.14 Relations professionnelles et personnelles	68
8.2.15 Jugement sur l'évaluation bilan dans les trois activités langagières	68
8.2.16 Les priorités des enseignants dans leurs pratiques d'enseignement.....	68
9. Conclusion.....	69

PARTIE II. L'ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES EN ESPAGNOL DES ÉLÈVES EN FIN DE COLLEGE DE 2004 À 2010	71
1. La conception des épreuves	73
1.1 Compétences et objectifs d'évaluation en compréhension de l'oral	74
1.2 Compétences et objectifs d'évaluation en compréhension de l'écrit.....	75
1.3 Objectifs d'évaluation en mobilisation des outils linguistiques.....	76
1.4 Compétences et objectifs d'évaluation en expression écrite	76
1.5 Les échelles de performances	77
1.6 La population étudiée	77
2. Les compétences des élèves en compréhension de l'oral.....	77
2.1 Évolution des compétences en compréhension de l'oral entre 2004 et 2010	77
2.2 Répartition des élèves par groupe de niveau de performance à l'issue de l'évaluation de 2010 en compréhension de l'oral	78
2.3 Échelle des performances : description des compétences des élèves en compréhension de l'oral	79
2.4 Une maîtrise différenciée des compétences en compréhension de l'oral	80
2.4.1 Analyse globale du graphique 2	80
2.4.2 Analyse des résultats par groupe	81
2.5 Exemples et analyses de situations d'évaluation par domaine de compétences en compréhension de l'oral	82
2.5.1 Reconnaître / percevoir	82
2.5.2 Reconnaître/ identifier	84
2.5.3 Construire le sens.....	85
3. Les compétences des élèves en compréhension de l'écrit.....	87
3.1 Évolution des compétences en compréhension de l'écrit entre 2004 et 2010.	87
3.2 Répartition des élèves par groupe de niveau à l'issue de l'évaluation de 2010	87
3.3 Échelle des performances : description des compétences des élèves en compréhension de l'écrit	88
3.4 Une maîtrise différenciée des compétences en compréhension de l'écrit.....	89
3.4.1 Analyse globale du graphique 4	89
3.4.2 Analyse des résultats par groupe	90
3.5 Exemples et analyses de situations d'évaluation par domaine de compétences en compréhension de l'écrit	91
3.5.1 Connaître	91
3.5.2 Reconnaître/ identifier	91
3.5.3 Reconnaître/ identifier	93
3.5.4 Construire le sens.....	94
4. Les compétences des élèves en mobilisation des outils linguistiques et en expression écrite	96
4.1 Évolution des compétences en mobilisation des outils linguistiques entre 2004 et 2010.	96

4. 2 Les compétences en expression écrite à l'issue de l'évaluation de 2010	96
4.3 Analyse d'une situation d'évaluation en mobilisation des outils linguistiques.....	97
4. 4 Analyse d'une situation d'évaluation en expression écrite	98
5. Conclusion : que nous apprennent ces résultats par rapport aux attentes du collègue ?	100
6. Groupes de performance et caractéristiques sociodémographiques et scolaires	102
6.1 Des garçons aux performances plus faibles	102
6.2 Les élèves en retard scolaire plus nombreux dans les bas niveaux.....	103
6.3 Des résultats plus faibles dans le secteur de l'éducation prioritaire	104
7. Analyse « toutes choses égales par ailleurs »	105
8. Résultats de l'enquête contextuelle.....	110
8.1 Que nous apprennent les réponses au questionnaire élève ? Quelles sont les évolutions par rapport aux réponses de 2004 ?	110
8.1.1 Les élèves et l'espagnol	110
8.1.2 L'exposition à la langue en dehors du cours	110
8.1.3 Le goût pour la langue.....	110
8.1.4 Les avantages, selon les élèves, à connaître l'espagnol	111
8.1.5 Le temps consacré aux devoirs à la maison	111
8.1.6 Les élèves et l'espagnol pendant le cours	111
8.1.7 Les ressources et techniques utilisées pour l'apprentissage de la langue	111
8.1.8 Le jugement des élèves quant à la difficulté de l'évaluation bilan proposée	111
8.2 Que nous apprennent les réponses au questionnaire enseignant? Quelles sont les évolutions par rapport aux réponses de 2004 ?	112
8.2.1 Le profil des enseignants d'espagnol de l'échantillon évalué	112
8.2.2 La formation des enseignants d'espagnol de l'échantillon évalué	112
8.2.3 Les ressources et le matériel utilisés pour l'enseignement de la langue	113
8.2.4 Les techniques utilisées pour l'enseignement de la langue	113
8.2.5 Les priorités dans le choix des activités à mettre en œuvre	114
8.2.6 Pour une exposition à la langue en dehors du cours	114
8.2.7 Les relations professionnelles et personnelles.....	114
8.2.8 Le point de vue sur la classe et sur la difficulté de l'évaluation bilan proposée	114
PARTIE III. L'ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES EN ALLEMAND DES ÉLÈVES EN FIN DE COLLEGE DE 2004 À 2010	115
1. La conception des épreuves	117
1.1 Compétences et objectifs d'évaluation en compréhension de l'oral	118
1.2 Compétences et objectifs d'évaluation en compréhension de l'écrit.....	119
1.3 Objectifs d'évaluation en mobilisation des outils linguistiques.....	120
1.4 Compétences et objectifs d'évaluation en expression écrite	121
1.5 Les échelles de performance	122
1.6 La population étudiée	122
2. Les compétences des élèves en compréhension de l'oral.....	123
2.1 Évolution des compétences en compréhension de l'oral entre 2004 et 2010	123
2.2 Echelle des performances : description des performances des élèves en compréhension de l'oral.....	123
2.3 Une maîtrise différenciée des compétences en compréhension de l'oral.....	125
2. 3.1 Analyse globale du graphique 2	125
2.3.2 Analyse des résultats par groupe	126
2.4 Exemples et analyse de situations d'évaluation par domaine de compétence en compréhension de l'oral	126
2.4.1 Reconnaître /percevoir	126
2.4.2 Reconnaître et identifier	128
2.4.3 Construire le sens.....	132
2.5 Un regard sur les taux de non réponse.....	134
3. Les compétences des élèves en compréhension de l'écrit.....	135
3.1 Évolution des compétences en compréhension de l'écrit entre 2004 et 2010	135
3.2 Echelle des performances : description des compétences des élèves en compréhension de l'écrit	136
3.3 Une maîtrise différenciée des compétences en compréhension de l'écrit.....	137
3.3.1 Analyse globale du graphique 4	137
3.3.2 Analyse des résultats par groupe	138

3.4 Exemples et analyse de situations d'évaluation par domaine de compétence en compréhension de l'écrit	138
3.4.1 Connaître	138
3.4.2 Reconnaître/ identifier	140
3.4.3 Construire le sens	141
3.5 Un regard sur le taux de non réponse	144
4. Les compétences des élèves en mobilisation des outils linguistiques et en expression écrite	145
4.1 Évolution des compétences en mobilisation des outils linguistiques entre 2004 et 2010.	145
4.2 Les compétences en expression écrite à l'issue de l'évaluation de 2010	146
4.3 Analyse d'une situation d'évaluation en mobilisation d'outils linguistiques	146
4.4 Analyse d'une situation d'évaluation en expression écrite	147
4.5 Un regard sur les taux de non réponse	149
4.6 L'influence des consignes en allemand	149
5. Conclusion : que nous apprennent ces résultats par rapport aux attentes du collègue ?	150
5.1 Une maîtrise différenciée des activités langagières	150
5.2 Une baisse des résultats en compréhension de l'oral.	150
5.3 Une baisse des résultats en compréhension de l'écrit	151
5.4 Lien entre compréhension de l'écrit et compréhension de l'oral	151
5.5 Des difficultés pour produire de l'écrit	151
5.6 Des taux de non réponses qui interpellent	151
6. Groupes de performance et caractéristiques sociodémographiques et scolaires	152
6.1 Meilleures performances pour l'allemand première langue	152
6.2 Plus de garçons que de filles aux faibles performances	153
6.3 Les élèves en retard scolaire toujours moins performants	153
6.4 Des résultats en baisse dans l'enseignement public	155
6.5 Scores des élèves selon la classe de début d'apprentissage de l'allemand	155
7. Analyse « toutes choses égales par ailleurs »	157
8. Résultats de l'enquête contextuelle	162
8.1 Que nous apprennent les réponses au questionnaire élève ? Quelles évolutions par rapport aux réponses de CEDRE 2004 ?	162
8.1.1 Les élèves et l'allemand	162
8.1.2 Les élèves et l'allemand en dehors des cours	162
8.1.3 Quels avantages voient les élèves à connaître l'allemand ?	163
8.1.4 Le temps consacré aux devoirs d'allemand	163
8.1.5 Les élèves et l'allemand en cours	163
8.1.6 Les supports d'enseignement	163
8.1.7 Le jugement des élèves sur la difficulté de l'évaluation	164
8.2 Que nous apprennent les réponses au questionnaire enseignant ? Quelles évolutions par rapport aux réponses de CEDRE 2004 ?	164
8.2.1 Le profil des enseignants d'allemand de l'échantillon évalué	164
8.2.2 La formation des enseignants d'allemand de l'échantillon évalué	165
8.2.3 La perception du métier	165
8.2.4 La charge de travail	165
8.2.5 Les ressources utilisées dans la pratique d'enseignement	165
8.2.6 Les techniques utilisées dans la pratique d'enseignement	166
8.2.7 Les priorités dans les pratiques des professeurs d'allemands	167
8.2.8 Les pratiques pour favoriser l'utilisation de l'allemand dans des situations réelles	167
8.2.9 Les relations professionnelles et personnelles	167
8.2.10 Le point de vue sur le niveau de difficulté de l'évaluation bilan proposée	167
MÉTHODOLOGIE	169
9.1 Établissements visés	169
9.2 Méthode d'évaluation des élèves	169
9.3 Méthode de calcul de l'échelle des scores	171
ANNEXES	172
Annexe 1. Évaluation CEDRE anglais : réponses des chefs d'établissement au questionnaire de contexte	173
Annexe 2. Évaluation CEDRE anglais : réponses des enseignants au questionnaire de contexte	177

Annexe 3. Évaluation CEDRE anglais : réponses des élèves au questionnaire de contexte	189
Annexe 4. Évaluation CEDRE espagnol : réponses des chefs d'établissement au questionnaire de contexte.....	197
Annexe 5. Évaluation CEDRE espagnol : réponses des enseignants au questionnaire de contexte	201
Annexe 6. Évaluation CEDRE espagnol : réponses des élèves au questionnaire de contexte ..	212
Annexe 7. Évaluation CEDRE allemand : réponses des chefs d'établissement au questionnaire de contexte.....	220
Annexe 8. Évaluation CEDRE allemand : réponses des enseignants au questionnaire de contexte	224
Annexe 9. Évaluation CEDRE allemand : réponses des élèves au questionnaire de contexte ..	233

Introduction

L'objectif du cycle d'évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (CEDRE), commencé en 2003, est de faire le point sur les compétences et connaissances des élèves dans des domaines spécifiques, à des moments-clefs du cursus scolaire (Cf. méthodologie p. 169). Ces évaluations-bilans sont élaborées à partir des objectifs fixés par les programmes nationaux.

Pour les langues, de nouveaux programmes sont entrés en vigueur en 2006. Ces programmes sont adossés au Cadre européen commun de référence pour les langues et « *s'inscrivent dans la perspective de cette synergie communication-culture, amorcée à l'école élémentaire et développée au lycée*¹ ». Cela a eu pour conséquence la mise en place de nouvelles modalités d'enseignement, tant à l'école (**BO spécial N°8 du 30 août 2007**) qu'au collège (**rentrée 2006, BO spécial N°6 du 25 août 2005**), entre les 2 cycles d'évaluation.

Les items de 2010 ont donc été élaborés à partir de ces nouveaux textes, des descripteurs du socle commun et du livret personnel de compétences.

Les évaluations-bilans CEDRE sont proposées périodiquement : la première a eu lieu en 2004 ; la deuxième en 2010. Cette dernière, qui initie un nouveau cycle en reprenant en partie des situations de l'évaluation de 2004, permet de mesurer l'évolution des performances des élèves.

On pourra ensuite mettre en relation cette appréciation des acquis des élèves avec certaines caractéristiques du système et des politiques éducatives.

1. Le cadre de l'évaluation

L'évaluation menée en mai 2010 a pour objectif d'évaluer les compétences en anglais et en allemand en fin de **palier 2** et pour ce qui concerne l'espagnol en fin de **palier 1** des programmes. **Pour l'anglais**, l'évaluation concerne les élèves de troisième ayant, dans leur grande majorité, commencé l'apprentissage de la langue à l'école primaire. **Pour l'allemand**, elle concerne les élèves de troisième ayant, pour certains d'entre eux, commencé l'apprentissage de la langue à l'école élémentaire et pour la majorité d'entre eux en 6^{ème} ou en 4^{ème}. Enfin, pour **l'espagnol**, elle concerne les élèves ayant commencé l'apprentissage de la langue au collège en 4^{ème}.

En fin de palier 1, les élèves doivent atteindre le niveau de compétence A2.

En fin de palier 2, ils doivent atteindre un niveau de compétence tendant vers B1.

Toutefois, le niveau de compétence A2 étant exigé pour la validation du socle commun de connaissances et de compétences, c'est ce niveau qui a été prioritairement visé pour l'élaboration de cette évaluation-bilan dans chacune des trois langues.

Mais, afin d'apprécier au mieux les différentes performances des élèves, il a été proposé également des items qui relèvent du niveau A1 et d'autres qui tendent vers le niveau B1.

Par ailleurs, des questionnaires proposés aux élèves, aux enseignants et aux principaux des collèges de l'échantillon apportent des éléments qui permettent d'éclairer ces performances.

2. Les trois activités langagières évaluées

Comme en 2004, l'évaluation a été proposée dans trois des cinq activités langagières : **la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit et l'expression écrite**.

Les compétences propres à l'expression orale n'ont pas été évaluées en 2010, pour les mêmes raisons de faisabilité qu'en 2004. Ce type d'évaluation est en effet trop complexe à mettre en œuvre dans une enquête de cette envergure.

Pour chacune des activités langagières retenues, on a évalué les compétences des élèves, entendues comme « *une combinaison de connaissances et de capacités*² ». Pour ce faire, on a retenu plusieurs grands domaines de savoirs et de savoir-faire, gradués en fonction de la complexité croissante des opérations mentales nécessaires pour les mettre en œuvre.

¹ Préambule commun des programmes de l'enseignement de langues vivantes étrangères au collège ; B.O. N°6 du 25 AOÛT 2005

² Socle commun de compétences et de connaissances p.1.

En **compréhension de l'oral**, dans des situations variées, on a mesuré chez les élèves l'aptitude à mobiliser des connaissances (lexique de base et expressions figées mémorisées) et à mettre en œuvre des capacités pour vérifier qu'ils sont capables de :

- **reconnaître/percevoir** (reconnaître des schémas intonatifs ou des phonèmes proches) ;
- **reconnaître/identifier** « des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate³ » (reconnaître une forme verbale, repérer l'information et l'associer) ;
- **construire du sens** à partir « des points principaux d'une intervention sur des sujets familiers⁴ » (inférer le sens, synthétiser l'information, l'interpréter, comprendre l'implicite).

En **compréhension de l'écrit**, « les compétences requises pour la compréhension de l'oral sont, pour la plupart d'entre elles, également pertinentes pour l'écrit [...]. La possibilité qu'offre le texte écrit d'opérer des lectures successives et récurrentes permet d'aller plus loin dans le domaine de l'inférence et de la reconnaissance du sens à partir des structures formelles⁵. »

Par conséquent, cette évaluation porte sur les capacités communes à la compréhension de l'oral et de l'écrit ainsi que sur des capacités spécifiques de l'écrit.

On a ainsi mesuré l'aptitude des élèves à mobiliser des connaissances (lexique de base, expressions figées mémorisées) et à mettre en œuvre des capacités afin de vérifier qu'ils sont capables de :

- **reconnaître/identifier** « l'information pertinente⁶ » (reconnaître la nature grammaticale d'un mot ; identifier la valeur des formes verbales; retrouver l'information explicite ; reconnaître le genre d'un document, les registres de langue) ;
- **construire le sens** (déduire le sens d'une expression ou d'une phrase, inférer la situation d'énonciation à partir d'indices, synthétiser l'information, construire le sens à partir d'une mise en réseau complexe).

Enfin, en 2010, et pour la première fois, les élèves ont été évalués en **expression écrite**.

En 2004, l'évaluation relevait davantage d'une **mobilisation d'outils linguistiques** que d'une production écrite à part entière, en raison entre autres du format des items proposés : les questions à choix multiple. Les élèves devaient alors choisir parmi une série de propositions conçues essentiellement à partir du programme grammatical ; cela permettait de vérifier l'acquisition de savoirs et de savoir-faire linguistiques nécessaires à une expression correcte.

Les items communs repris de l'évaluation de 2004 relèvent par conséquent de cette **mobilisation des outils linguistiques**.

En revanche, en 2010, il s'agit d'une **expression écrite** à proprement parler. On évalue l'aptitude de l'élève à mobiliser des connaissances (d'ordre lexical, grammatical et syntaxique) et à mettre en œuvre des capacités afin de vérifier qu'il est capable de :

- **copier** (avec l'orthographe correcte et la ponctuation adéquate);
- **écrire des expressions et des phrases simples** (sur lui-même et des personnages imaginaires, sur sa famille, sur les aspects quotidiens de son environnement);
- **faire une description brève et élémentaire** (d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles) ;
- **écrire des textes articulés**.

³ CECRL – p. 55.

⁴ CECRL – p. 55.

⁵ Préambule commun des programmes de l'enseignement de langues vivantes étrangères au collège – Palier 1; B.O. hors-série n°6 du 25 août 2005 p.6.

⁶ CECRL – p. 58.

PARTIE I

L'ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES EN ANGLAIS

DES ÉLÈVES EN FIN DE COLLEGE

DE 2004 À 2010

1. La conception des épreuves

Dans chacune des trois activités langagières, nous avons proposé des situations d'évaluation contextualisées et utilisé des supports souvent authentiques, de difficultés variées, objets d'un questionnement indépendant. La nature et la complexité des items sont adaptées à la maturité des élèves de fin de collège.

Selon les programmes mis en application depuis 2006, les élèves doivent être capables de comprendre des « instructions et des consignes⁷ » dans la langue cible, à l'oral comme à l'écrit, dès le niveau A1. C'est pourquoi les consignes des nouveaux items de l'évaluation 2010 ne sont plus en français, comme en 2004, mais en anglais. En revanche, celles des items de 2004, repris en 2010, demeurent en français pour permettre une comparabilité des résultats dans le temps (Cf. méthodologie, p. 169).

Au final, sur les 436 items évalués en 2004, 110 items ont été repris à l'identique en 2010 et 162 items nouveaux ont été introduits.

En 2010, les cahiers d'évaluation comprenaient deux séquences de 40 minutes chacune. Lors de la première séance, une sélection d'items repris à l'identique de l'évaluation de 2004 était proposée ; la deuxième séance portait sur les nouveaux items de 2010.

En 2010, 92 % des élèves de troisième étudient l'anglais en première langue et 7,8 % en seconde langue. Une grande majorité d'entre eux a commencé cet apprentissage à l'école élémentaire. Les résultats présentés ici ne concernent que la première langue.

Tableau 1 : Nombre d'items par activité langagière

	Nombre total d'items	Nombre d'items communs 2004 - 2010	Nombre d'items nouveaux
Compréhension de l'oral	81	40	41
Compréhension de l'écrit	84	57	27
Mobilisation des outils linguistiques	107	13	
Expression écrite			94
TOTAL	272	110	162

⁷ Préambule commun des programmes de l'enseignement de langues vivantes étrangères au collège – Palier 1; B.O. hors-série n°6 du 25 août 2005 p°24 p° 30

1.1 Compétences et objectifs d'évaluation en compréhension de l'oral

Tableau 2 : Nombre d'items par compétence et objectif d'évaluation en compréhension de l'oral

Compréhension de l'oral		
Compétences	Objectifs d'évaluation	Nombre d'items (dont nombre d'items 2004)
Reconnaître / Percevoir		12 (12)
	Discriminer des phonèmes proches	12 (12)
Reconnaître / Identifier		29 (21)
	Reconnaître les lettres de l'alphabet	5 (5)
	Reconnaître des chiffres, des nombres, l'heure numérique	16 (16)
	Repérer l'information (vocabulaire usuel, élément culturel simple, repères temporels, spatiaux) et l'associer	8
Construire le sens		40 (7)
	Comprendre l'implicite	6 (5)
	Construire l'information	17
	Inférer à partir d'éléments connus ou non (déduire)	7
	Synthétiser l'information	10 (2)
Ensemble		81 (40)

1.2 Compétences et objectifs d'évaluation en compréhension de l'écrit

Tableau 3 : Nombre d'items par compétence et objectif d'évaluation en compréhension de l'écrit

Compréhension de l'écrit		
Compétences	Objectifs d'évaluation	Nombre d'items (dont nombre d'items 2004)
Connaître		15 (15)
	Reconnaître des expressions figées mémorisées	6 (6)
	Reconnaître un lexique de base	9 (9)
Reconnaître / Identifier		51 (34)
	Identifier la valeur des formes verbales	4 (4)
	Reconnaître la nature grammaticale d'un mot	7 (7)
	Reconnaître le genre d'un document	11 (10)
	Reconnaître les registres de langue dans le contexte épistolaire	6 (6)
	Retrouver l'information explicite	16
	Segmenter un discours (ponctuation)	7 (7)
Construire le sens		18 (8)
	Déduire la situation d'énonciation à partir d'indices	1
	Synthétiser l'information, construire le sens à partir d'une mise en réseau d'indices lexicaux	4 (4)
	Synthétiser l'information, construire le sens à partir d'une mise en réseau complexe (lexique, syntaxe, grammaire, choix énonciatifs)	13 (4)
	Synthétiser l'information	10
Ensemble		84 (57)

1.3 Objectifs d'évaluation en mobilisation des outils linguistiques

Tableau 4 : Nombre d'items par objectif d'évaluation en mobilisation des outils linguistiques

Mobilisation des outils linguistiques		
<i>Être capable de mobiliser des connaissances</i>	Objectifs d'évaluation	Nombre d'items (créés en 2004)
	Mobiliser du lexique	8
	Maîtriser la syntaxe dans un cadre contraignant	5
Ensemble		13

En 2004, les élèves ont été évalués en « Mobilisation des outils linguistiques », sous forme de QCM ; en 2010, ils ont réellement produit.

1.4 Compétences et objectifs d'évaluation en expression écrite

Tableau 5 : Nombre d'items par compétence et objectif d'évaluation en expression écrite

Expression écrite		
Compétences	Objectifs d'évaluation	Nb d'items (créés en 2010)
Être capable de mobiliser des connaissances		35
	Utiliser le génitif	4
	Mobiliser du lexique	31
Correction grammaticale		27
Se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt imprévisibles (A2-B1)		27
Écrire des expressions et des phrases simples		34
	reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ». (A2)	2
	sur lui-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font. (A1)	25
	sur sa famille, ses conditions de vie, son collège. (A2)	7
Écrire des textes articulés		6
	simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire. (B1)	6
Faire une description brève et élémentaire		5
	d'événement, d'activités passées et d'expériences personnelles. (A2)	5
Ensemble		107

1.5 Les échelles de performance

Pour formaliser un constat de la maîtrise des compétences des élèves en anglais en fin de collège (fin de palier 2 des programmes), deux échelles décrivant plusieurs niveaux de performances ont été construites, une pour la compréhension de l'oral et l'autre pour la compréhension de l'écrit. Pour chacune d'entre elles, six groupes d'élèves correspondant à des niveaux différenciés de maîtrise de la compréhension de l'oral et de la compréhension de l'écrit sont distingués. Sur la base de constats fréquemment établis dans les différentes évaluations antérieures de la DEPP, qui montrent que 15 % des élèves peuvent être considérés en difficultés en fin de scolarité obligatoire (groupes 0 et 1), la partie la plus basse de l'échelle est constituée des scores obtenus par les 15 % d'élèves ayant les résultats les plus faibles. A l'opposé, la partie supérieure, constituée des scores les plus élevés, rassemble 10 % des élèves. Entre ces deux niveaux, l'échelle a été scindée en trois parties d'amplitudes de scores égales correspondant à trois groupes intermédiaires.

La description des compétences maîtrisées par les élèves de ces différents groupes est proposée dans deux échelles : une pour la compréhension de l'oral et une pour la compréhension de l'écrit. Ces échelles, qui servent de référence, sont indépendantes du moment où a lieu l'évaluation. C'est la répartition des élèves selon les différents niveaux de performance de l'échelle qui est susceptible d'évoluer dans le temps. La reprise de l'évaluation de 2004 en 2010 permet d'analyser cette évolution.

En outre, il est important de préciser que ce ne sont pas nécessairement les mêmes élèves qui constituent les groupes d'une même dénomination dans les deux échelles. Le croisement des résultats obtenus sur ces deux dimensions est présenté plus loin.

1.6 La population étudiée

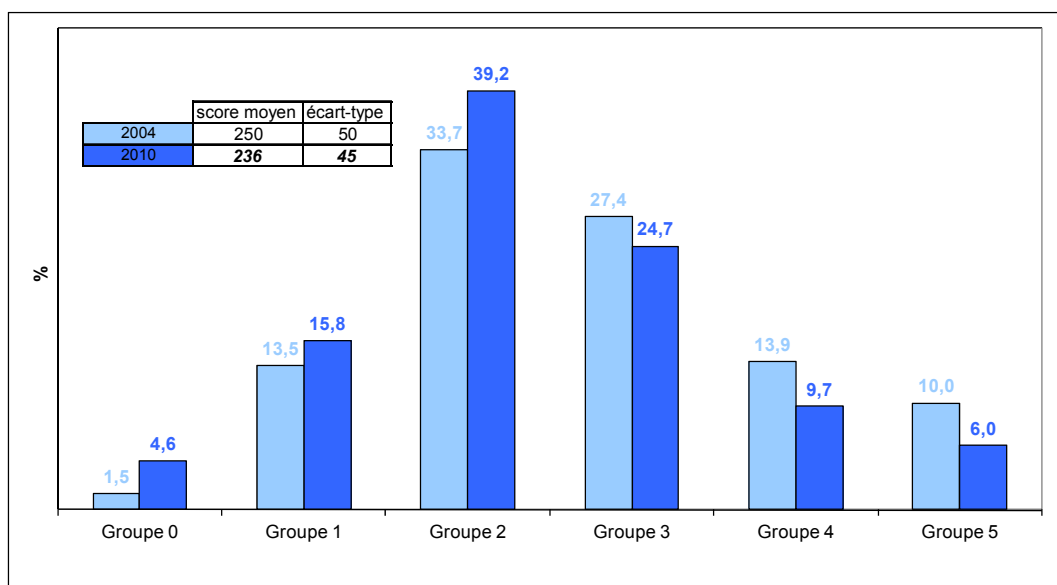
En 2010, 92 % des élèves de troisième étudient l'anglais en première langue et 7,8 % en seconde langue. Une grande majorité d'entre eux a commencé cet apprentissage à l'école élémentaire. Les résultats présentés ici ne concernent que la première langue.

2. Les compétences des élèves en compréhension de l'oral

2.1 Évolution des compétences en compréhension de l'oral entre 2004 et 2010 : une baisse des performances

En 2010, le score moyen des élèves est en baisse significative de 14 points par rapport à 2004 (graphique 1).

Graphique 1 : Pourcentage des élèves par groupe de niveau en 2004 et en 2010 en compréhension de l'oral



Lecture : en 2010, 24,7 % des élèves appartiennent au groupe de niveau 3 contre 27,4 % en 2004. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

La courbe de répartition des élèves selon les niveaux de l'échelle se décale vers la gauche : le pourcentage d'élèves situés dans les niveaux de performances les plus faibles (**groupes 0 et 1**) augmente, passant de 15 % à 20,4 % ; à l'autre extrémité de l'échelle, le pourcentage d'élèves dans les niveaux les plus élevés (**groupes 4 et 5**) diminue de manière significative, évoluant de 23,9 % à 15,7 %.

2.2 Échelle des performances : description des compétences des élèves en compréhension de l'oral

Les données recueillies en 2010 permettent de décrire avec précision l'état des connaissances et des compétences acquises par les élèves des différents groupes de l'échelle.

Tableau 6 : Échelle de compréhension de l'oral

Groupe de niveau et score seuil	Description des compétences
Groupe 5 316	Les élèves sont capables d'exploiter l'information contenue dans des documents oraux, en mettant en œuvre à un degré élevé l'ensemble des aspects constitutifs des compétences qui s'acquièrent au cours des années de collège. Ils maîtrisent les connaissances exigibles en fin de collège, qu'ils sont capables de reconnaître dans un contexte et de mettre en relation ensuite pour accéder au sens. Ils ont encore quelques difficultés à comprendre certains éléments clés d'une situation d'énonciation au sein d'une chaîne sonore mais ils maîtrisent l'accès au sens d'un message par inférence et l'accès au message implicite.
Groupe 4 278	Les élèves ont une assez bonne maîtrise de l'heure (avec encore néanmoins quelques erreurs) et des liens phonie-graphie. Ils discriminent assez finement des sons proches ou des paires minimales, pour en faire sens. Ils peuvent assez souvent reconnaître à l'oral les repères spatiaux, même s'ils n'ont pas une maîtrise entière de cette capacité. Ils maîtrisent assez bien l'association forme/sens et savent maintenant synthétiser l'information à partir d'éléments divers, appartenant toutefois au même contexte. Ils sont capables de les mettre en relation, par exemple à partir d'un réseau d'indices lexicaux et ils sont capables de comprendre le sens général et implicite d'un message, qu'ils peuvent interpréter avec une certaine finesse.
Groupe 3 241	Les élèves de ce groupe maîtrisent correctement à l'oral les nombres de 1 à plusieurs dizaines de milliers, des prix élevés, l'alphabet et ils sont capables de reconnaître les différents types d'énoncés (déclaratifs, interrogatifs, injonctifs, exclamatifs) dans un contexte courant de vie quotidienne. Ils maîtrisent correctement à l'oral les lettres de l'alphabet et savent opérer un lien entre graphie et phonie. Ils ont par ailleurs une assez bonne maîtrise de la langue de fonctionnement (anglais de classe). Ces élèves peuvent repérer et discriminer des sons proches, lorsqu'il s'agit de mots courants. Ils commencent à maîtriser l'heure et les repères spatiaux, avec toutefois des aides visuelles. Ils peuvent comprendre les points essentiels d'une intervention sur des sujets familiers et les mettre en réseau afin de construire le sens (par exemple identifier le sujet d'une conversation ou l'un des protagonistes ; identifier le lieu où se déroule une conversation ou la nature d'un problème). Ils peuvent comprendre les éléments clés d'une situation d'énonciation. Ils commencent à assez bien inférer (déduire) à partir d'éléments qu'ils ont préalablement perçus à l'oral et identifiés et à pouvoir accéder au message implicite (le « non-dit »). Ils repèrent assez bien – même dans un continuum sonore dense – certains éléments d'information tels que du vocabulaire usuel, des éléments culturels simples ou des repères temporels et peuvent les associer pour accéder à l'information essentielle. Ils commencent à pouvoir associer forme et sens (notamment les formes inaccentuées) et à pouvoir synthétiser l'information à partir d'éléments épars identifiés à l'oral.
Groupe 2 203	Les élèves de ce groupe maîtrisent correctement à l'oral les nombres, des prix ainsi que quelques lettres de l'alphabet. Ils sont capables de reconnaître à l'oral plusieurs types d'énoncés, tels que l'affirmation, la phrase exclamative ou interrogative dans un contexte courant de vie quotidienne. Ils ont acquis une partie de l'anglais de classe et ont assimilé quelques expressions idiomatiques. Ils peuvent comprendre quelques points d'une intervention sur des sujets familiers et les mettre en réseau afin de construire le sens (par exemple identifier le sujet d'une conversation, l'un des protagonistes ou le lieu où se déroule une conversation). Ils commencent tout juste à pouvoir inférer (déduire) à partir d'éléments qu'ils ont préalablement perçus à l'oral et identifiés. Les élèves peuvent repérer et discriminer quelques sons proches, lorsqu'il s'agit de mots très courants. Ils commencent à pouvoir opérer des liens : repérer l'information (vocabulaire usuel, élément culturel simple, repères temporels) et l'associer pour accéder à l'information essentielle ; associer forme et sens (formes inaccentuées).
Groupe 1 165	Les élèves ont acquis une partie de l'anglais de classe ; possèdent quelques repères culturels minimaux du monde anglophone et peuvent reconnaître quelques grands nombres ou des prix, sans en avoir toutefois la maîtrise. Ils sont capables de reconnaître à l'oral un seul type d'énoncé : l'énoncé interrogatif.
Groupe 0	Les élèves de ce groupe sont capables de répondre ponctuellement à quelques questions, majoritairement en français, portant sur l'anglais de classe (« langue de fonctionnement »), sur quelques repères culturels minimaux du monde anglophone et sur quelques nombres aisément identifiables à l'oral grâce à la connaissance de chiffres simples. Par ailleurs, ils ne maîtrisent aucune des capacités attendues en fin de collège.

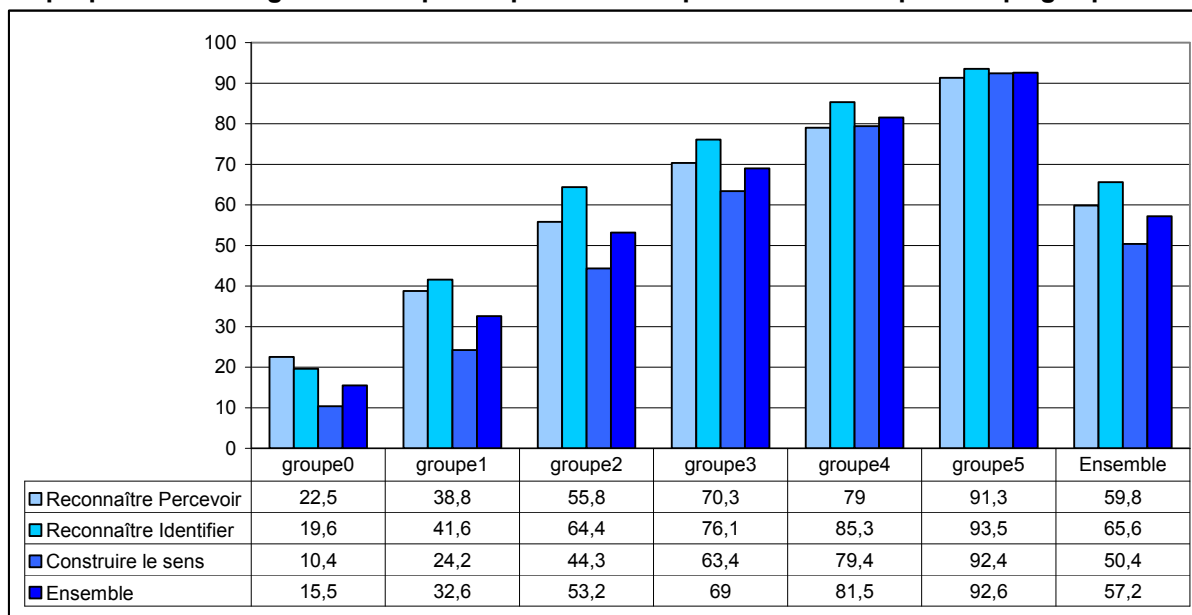
Lecture : Les élèves du groupe 3 ont entre 241 et 278 points. Ils sont capables de réussir des tâches de niveaux de difficultés correspondants aux groupes 0, 1, 2 et 3. Ils ont une probabilité faible de réussir les tâches spécifiques aux groupes 4 et 5.

Source : MEN-DEPP

2.3 Une maîtrise différenciée des compétences en compréhension de l'oral

L'examen des performances par compétence est très révélateur des acquisitions des élèves et fournit un indicateur précieux pour apprécier la situation des élèves sur l'échelle des compétences en compréhension de l'oral par rapport au niveau attendu en fin de collège.

Graphique 2 : Pourcentage de réussite par compétence en compréhension de l'oral pour chaque groupe en 2010



Lecture : En 2010, les élèves appartenant au groupe de niveau 3 réussissent en moyenne 69 % du test. Pour ces élèves, le taux de réussite moyen aux items relatifs à la compétence Reconnaitre et percevoir est de 70,3 %.

2.3.1 Analyse globale du graphique 2

L'analyse des items pour l'ensemble des élèves de 2010 fait apparaître une différence de réussite entre les compétences « Reconnaitre et percevoir » (59,8 %) et « Reconnaitre et identifier » (65,6 %). Cependant, une analyse plus fine montre que, pour le groupe le moins performant de l'échelle, le **groupe 0**, la maîtrise de la compétence « Reconnaitre et percevoir » est supérieure à celle de la compétence « Reconnaitre et identifier », alors que c'est l'inverse pour tous les autres groupes. La mise en contexte ne constituerait donc pas un obstacle à la compréhension, mais pourrait au contraire la faciliter, à partir d'un certain degré de maîtrise, qui intervient dès le **groupe 1**, en raison de la mobilisation par les élèves de compétences transversales liées à leur expérience du monde et de la mise en place de stratégies compensatoires telles que l'inférence, la déduction, l'interprétation des schémas intonatifs ou d'éléments périphériques (nombre de voix, bruitages, accents, etc.).

Par ailleurs, on constate toujours, pour l'ensemble des élèves, une différence de réussite importante entre la compétence « Reconnaitre et identifier » d'une part et la compétence « Construire le sens » d'autre part. On peut supposer que cette dernière est de fait plus difficile à maîtriser, car l'élève ne peut s'appuyer que sur ses connaissances linguistiques pour accéder au sens ; il ne peut pas avoir recours aux opérations compensatoires évoquées ci-dessus. Ces résultats sont ainsi très révélateurs des acquisitions des différents groupes d'élèves et permettent de fournir des informations utiles pour préciser les seuils d'exigences correspondant aux compétences attendues en fin de collège.

2.3.2 Analyse des résultats par groupe

Les élèves du **groupe 0** (4,6 % des effectifs en 2010, 1,5 % en 2004) ne sont capables que très ponctuellement de répondre à une question. Leur taux de réussite est proche de 20 % pour la compétence « Reconnaître » (qu'il s'agisse de percevoir ou d'identifier). Ces élèves ont quelques acquis (l'anglais de classe, les nombres ou quelques items lexicaux simples), mais ceux-ci sont insuffisants pour leur permettre d'accéder au sens, ainsi qu'en témoigne le taux de réussite dans la compétence « Construire le sens » (10,4 %). Il est difficile de décider si ces taux de réussite, inférieurs à ceux qui auraient pu être obtenus du seul fait du hasard (c'est-à-dire 25 %, compte tenu du format des questions à quatre occurrences de réponses), sont révélateurs de difficultés au niveau du traitement de l'information sonore ou témoignent de lacunes quant aux capacités de traitement de l'information écrite, puisque les décisions demandées nécessitaient des compétences en compréhension de l'écrit, tant en langue anglaise (les consignes des nouveaux items de 2010 sont en anglais) qu'en langue française (les consignes des items de 2004 repris en 2010 sont en français).

Les élèves du **groupe 1** (15,8 % en 2010, 13,5 % en 2004) montrent moins de difficultés que ceux du groupe 0. Avec un taux de réussite globale de 32,6 %, ils sont cependant très éloignés d'une maîtrise minimale de la compréhension de l'anglais à l'oral attendue en fin de collège. Ils réussissent mieux les items correspondant à la compétence « Reconnaître et identifier » (41,6 %) que ceux relevant de la compétence « Reconnaître et percevoir » (38,8 %). De même, s'ils ont davantage de connaissances que les élèves du groupe 0, ils ne savent pas les utiliser pour « Construire le sens » (24,2 %), le socle des savoirs étant encore insuffisant pour mettre en œuvre des compétences plus complexes. Les élèves de ce groupe forment avec les élèves du groupe 0 l'ensemble des élèves qui, malgré six ans ou plus d'apprentissage de l'anglais, restent très en deçà de l'atteinte des objectifs visés par les programmes en fin de collège.

Les élèves du **groupe 2**, représentant plus d'un tiers des effectifs (39,2 % en 2010, 33,7 % en 2004), avec un taux de réussite moyen de 53,2 %, sont moins en difficulté que les élèves des deux premiers groupes. Leurs performances demeurent cependant fragiles. Ils ne maîtrisent que partiellement la compétence « Reconnaître et percevoir » (55,8 %), même s'ils témoignent de certains acquis. Ils obtiennent un taux de réussite un peu plus élevé pour la compétence « Reconnaître et identifier » (64,4 %), en raison des liens qu'ils commencent à opérer entre formes et sens, mais ils ne se servent pas encore totalement de leurs connaissances pour « Construire le sens » (44,3 %).

Avec une réussite globale de 69 %, les élèves du **groupe 3** (24,7 % des élèves en 2010, 27,4 % en 2004) atteignent une relativement bonne maîtrise en compréhension de l'anglais à l'oral. Ils maîtrisent les compétences « Reconnaître et percevoir » (70,3 %) et « Reconnaître et identifier » (76,1 %), mais la difficulté demeure dans le passage à la « Construction du sens », à la synthétisation et à l'émission des hypothèses (63,4 % de réussite).

Les élèves du **groupe 4** (9,7 % de l'effectif total en 2010, 13,9 % en 2004) atteignent une réussite globale de 81,5 %, qui témoigne d'une maîtrise satisfaisante de la compréhension de l'anglais à l'oral. Les élèves maîtrisent les compétences « Reconnaître et percevoir » (79,0 %) et « Reconnaître et identifier » (85,3 %) et ils obtiennent pour la compétence « Construire le sens » un taux de réussite de 79,4 %, proche de celui de la compétence « Reconnaître et percevoir ». Il s'agit pourtant de combiner des stratégies, d'établir des liens et d'exploiter les diverses informations recueillies, autant de compétences dites « de haut niveau » bien maîtrisées par les élèves de ce groupe.

Les élèves du **groupe 5** (6 % des effectifs en 2010, 10 % en 2004), avec un taux de réussite globale de 92 %, ont une très bonne maîtrise de la capacité de compréhension de l'oral. Ils atteignent des taux de réussite équilibrés dans les trois compétences, respectivement 91,3 %, 93,5 % et 92,4 %, ce qui prouve l'habileté de ces élèves à la fois dans le prélèvement des informations à l'oral, leur identification ainsi que leur exploitation.

2.4 Exemples de situations proposées aux élèves en compréhension de l'oral

2.4.1 Item commun à 2004 et 2010

Compétence : construire le sens.

Objectif d'évaluation : inférer à partir d'éléments connus ou non (déduire).

Dans cette situation, il est proposé aux élèves d'écouter un dialogue entre deux personnages. Ils doivent comprendre pourquoi la jeune fille est triste. Cette situation permet d'évaluer leur capacité à déduire et à inférer le sens à partir d'éléments connus.

Consigne

Vous allez entendre un dialogue entre Mike et Jane.
Écoutez attentivement et dites pourquoi Jane est triste.
Cochez la case correspondant le mieux à ce que vous avez compris.
Vous entendrez le dialogue 2 fois.

A - Pourquoi Jane est-elle triste ?

- 1 Parce que sa mère est malade.
- 2 Parce qu'elle a un problème avec son petit ami.
- 3 Parce que son petit ami en préfère une autre.
- 4 Parce que son ami Mike est déprimé.

SCRIPT

Hello Jane, how are you?
So so...
Would you like a cup of coffee?
No thanks, Mike.
Why do you feel so depressed?
(sigh)
Not him again....
You can't understand, I felt so good with him.
Another girl, is it?
I'm afraid so.

Pour parvenir à cet objectif, les élèves peuvent prendre appui sur la reconnaissance du lexique (*so so, another girl*), sur l'identification et la compréhension d'expressions porteuses de sens, comme "*I'm afraid so*" et sur l'identification du verbe au passé dans la phrase "*I felt so good with him*". C'est grâce à la mise en réseau de tous ces différents indices que les élèves peuvent parvenir à la réponse exacte.

Seuls 10 % des élèves choisissent la réponse 4. La majorité d'entre eux a par conséquent su identifier le pronom personnel à la deuxième personne dans la question "*Why do you feel so depressed?*", et en déduire que c'était Jane qui était déprimée, et non Mike.

Pour identifier la réponse exacte parmi les deux propositions restantes, il fallait se concentrer sur la fin du dialogue pour comprendre l'origine du problème : une « autre fille » (*another girl*).

La compétence évaluée dans cette situation (comprendre l'implicite) est la plus difficile à maîtriser. Seuls les élèves du **groupe 3** sont capables de repérer les indices pertinents, puis de les mettre en relation pour pouvoir déduire le sens.

En 2004, le taux de réussite était de 64 % ; en 2010, il est de 54 %, soit une baisse de 10 points entre les deux évaluations.

2.4.2 Items nouveaux en 2010

Exemple 1

Compétence : reconnaître et identifier.

Objectif d'évaluation : repérer l'information (vocabulaire usuel, élément culturel simple, repères temporels) et l'associer.

Dans cette situation, on propose aux élèves d'écouter un commentateur sportif. Ils doivent repérer l'information principale du message : le score d'un match de football.

On évalue l'aptitude de l'élève à repérer les chiffres – le score du match (2-1) – dans le flux du continuum sonore et à les isoler comme éléments pertinents.

Consigne

You are going to hear a short recording. Listen to the recording and then questions 1 and 2.
You will hear the recording twice.

① **What's the score?**

→ *Tick the correct box.*

1 0-0

2 0-1

3 1-1

4 2-1

5 2-2

SCRIPT:

Van der Saar with the ball. He passes to his defender. Neville with the ball. He runs along the wing, passes one opponent, two. Neville keeps going. No one seems able to stop him. Neville crosses the ball. To Rooney, who scores! An amazing header, that is. Another beautiful goal by Wayne Rooney. And that's 2-1 to United.

Ces résultats soulignent la capacité, pour la majorité des élèves, à effectuer des repérages dès lors que l'information est explicite. Le contexte spécifique du document (le monde du sport et plus particulièrement l'univers du football) n'a semble-t-il pas constitué un obstacle. La réussite massive à cet item peut s'expliquer par la familiarité du lexique et également par l'intérêt suscité par l'authenticité de la situation d'écoute, proche du réel : écouter un message à la radio pour connaître le score d'un match.

Cet item est réussi par 78 % des élèves et témoigne de l'acquisition de la compétence « Reconnaître et identifier ». Il est maîtrisé à partir du **groupe 2**.

Exemple 2

Compétences : construire le sens ; comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiers.

Objectif d'évaluation : inférer à partir d'éléments (déduire).

Dans cette situation, on propose aux élèves d'écouter une annonce. Ils doivent identifier le lieu dans lequel elle est diffusée (une gare).

Consigne

You are going to hear an announcement.

Read the question now.



Listen to the announcement and answer the question

You will hear the recording twice.

Where does the scene take place?

→ Tick the right box.

- 1 at the airport
- 2 at the bus station
- 3 at the railway station
- 4 at London Stadium

SCRIPT:

This is a special announcement for all passengers waiting for the Birmingham train.

British Rail apologises for the delay of this service.

The train is approximately 30 - three zero- minutes late.

Due to an incident near Canterbury, the London train has been cancelled.

All those travelling to London should go to the station entrance where a special bus service has been provided.

We apologise for any inconvenience.

Les compétences mises en œuvre pour effectuer la tâche demandée dans cet item, typique des tests internationaux, dépassent la simple opération de repérage-identification. En effet, les indices présents dans le document (*passengers, train, rail, station*) doivent certes être relevés et identifiés par les élèves dans un premier temps, mais, dans un second, ils doivent être mis en relation les uns avec les autres de manière à pouvoir émettre une hypothèse conclusive pertinente sur le lieu concerné : *“at the railway station”*.

Il est intéressant de constater que 19 % des élèves choisissent la réponse *“at London stadium”*. Ce choix est probablement dû à la reconnaissance très aisée du mot *“London”*. D'autre part, presque 9 % des élèves ont choisi la réponse *“at the bus station”*. Là encore, l'indice directement accessible est la présence dans le texte du mot *“bus”*. Pour parvenir à la réponse exacte, il fallait reconnaître et identifier non seulement le lexique (*passengers, train, rail, station*), mais comprendre des énoncés complets comme *“the train has been cancelled”* ou partiels, comme *“waiting for the train”*, et les mettre en relation.

Le score de réussite globale à l'item (56 %) indique que cette compétence dite « de haut niveau », puisqu'il s'agit d'inférer à partir de ce qui est dit et de déduire, se construit difficilement : cette situation illustre les compétences des élèves du **groupe 3**.

Exemple 3

Compétence : construire le sens.

Objectif d'évaluation : synthétiser l'information, construire le sens à partir d'une mise en réseau complexe.

Dans cette situation, on propose aux élèves d'écouter un bref échange entre deux camarades de classe. Ils doivent identifier entre quatre propositions à quelle période de l'année il a lieu. On évalue ici l'aptitude à déduire, comprendre l'implicite dans un message sonore. Pour atteindre cet objectif, les élèves doivent prendre appui sur un ensemble d'indices et les mettre en relation.

Consigne

You are going to hear a short dialogue between 2 school friends.

Read the question now.

Listen to the recording once and answer the question.

→ *Tick the right answer.*

Listen to the recording again and check your answer.

What time of the year is it?

1 January – February

2 September – October

3 May – June

4 July – August

SCRIPT:

Dan: I've got my first PE lesson of the year this afternoon and I can't wait to beat John at tennis!

Claire: Well if you want to beat John you'll have to work harder, considering what you were like last year!

Dan: Just you wait, I've practised all summer and now I'm ready to win!

Claire: Well, good luck. And don't forget your sports jumper, it's quite cold outside already!

Pour parvenir à la bonne réponse, les élèves doivent s'appuyer sur plusieurs indices : des indices lexicaux (*my first PE lesson of the year, last year, all summer, cold*), des indices grammaticaux (temps des verbes et aspects) pour aboutir à la conclusion logique que la scène se déroule en début d'année scolaire (septembre ou octobre). Seuls 20 % des élèves ont été capables de mettre en œuvre cette compétence : reconnaître et identifier l'ensemble des indices présents dans le message, puis d'établir des liens entre les indices et la question posée. À cet égard, il est intéressant de relever que presque un tiers des élèves choisissent la réponse 4 : *"July-August"*. Ces élèves ont identifié correctement l'indication temporelle *"all summer"*, sans toutefois la mettre en relation avec *"now"*, qui marque une rupture. On peut dire que cette situation ne permettait pas aux élèves capables de ne repérer qu'un seul indice de trouver la réponse.

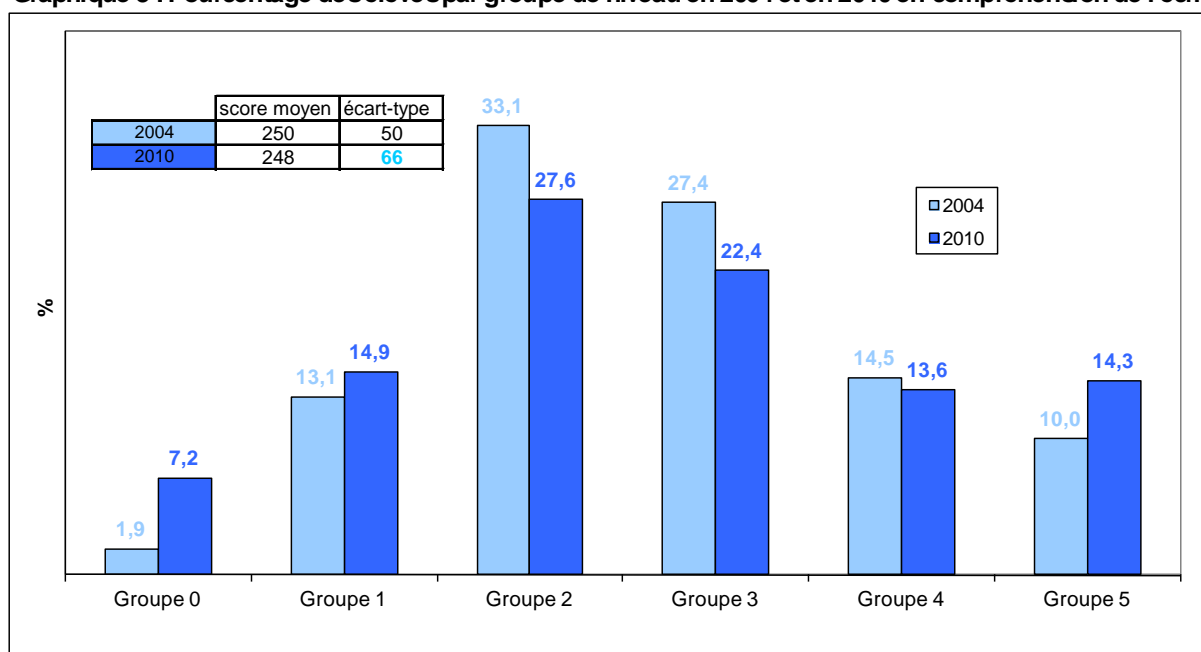
Cette situation illustre les compétences « de haut niveau » dont font preuve les élèves à partir du **groupe 5** seulement.

3. Les compétences des élèves en compréhension de l'écrit

3.1 Évolution des compétences en compréhension de l'écrit entre 2004 et 2010 : accroissement des écarts

En compréhension de l'écrit (graphique 3), le score moyen reste stable, mais on constate une augmentation des écarts de performances entre 2004 et 2010. Que ce soit dans les groupes de faible ou de haut niveau, les pourcentages d'élèves augmentent entre 2004 et 2010, passant de 15 % à 22,1 % pour les **groupes 0 et 1** et de 10 % à 14,3 % pour le **groupe 5**.

Graphique 3 : Pourcentage des élèves par groupe de niveau en 2004 et en 2010 en compréhension de l'écrit



Lecture : En 2010, 22,4 % des élèves appartiennent au groupe de niveau 3 contre 27,4 % en 2004. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

3.2 Échelle des performances : description des compétences des élèves en compréhension de l'écrit

Les données recueillies en 2010 permettent de décrire avec précision l'état des connaissances et des compétences acquises par les élèves des différents groupes de l'échelle.

Sur la base de constats fréquemment établis dans les différentes évaluations antérieures de la DEPP, qui montrent que 15 % des élèves peuvent être considérés en difficultés en fin de scolarité obligatoire (groupes 0 et 1), la partie la plus basse de l'échelle est constituée des scores obtenus par les 15 % d'élèves ayant les résultats les plus faibles. A l'opposé, la partie supérieure, constituée des scores les plus élevés, rassemble 10 % des élèves. Entre ces deux niveaux, l'échelle a été scindée en trois parties d'amplitudes de scores égales correspondant à trois groupes intermédiaires.

Tableau 7 : Échelle de compréhension de l'écrit

Groupe de niveau et score seuil	Description des compétences
<p align="center">Groupe 5</p> <p align="center">318</p>	<p>Les élèves sont capables d'exploiter l'information contenue dans des documents écrits, en mettant en œuvre à un degré élevé l'ensemble des aspects constitutifs des compétences générales qui s'acquièrent au cours des années de collège.</p> <p>Les élèves ont ainsi une maîtrise quasi complète des capacités évaluées. Ils maîtrisent les connaissances exigibles en fin de 3ème ; ils sont capables de les reconnaître dans un contexte spécifique, de construire le sens ; de traiter à la fois l'information explicite et implicite.</p>
<p align="center">Groupe 4</p> <p align="center">280</p>	<p>Les élèves ont une bonne maîtrise du lexique exigible en fin de collège et de la langue de fonctionnement.</p> <p>Ils sont capables de synthétiser les informations, de construire le sens à partir d'une mise en réseau plus complexe prenant en compte le lexique, la syntaxe, la grammaire et les choix énonciatifs. Ils sont capables de résumer et de synthétiser un texte ou un document.</p> <p>Ils sont capables de comprendre le sens général et implicite d'un texte qu'ils peuvent interpréter avec finesse. Grâce à la mise en œuvre de stratégies cognitives de plus en plus variées, ils peuvent compenser certaines lacunes lexicales. De même, leur bonne maîtrise du lien formes/valeurs dans le domaine de la modalité, des temps et aspects ; leur capacité à associer pronoms personnels, désignateurs et les référents des substituts leur permet d'accéder au sens du message écrit.</p>
<p align="center">Groupe 3</p> <p align="center">241</p>	<p>Les élèves de ce groupe montrent des connaissances lexicales plus approfondies et enrichies (ex : la météo avec un lexique plus spécifique comme <i>'thundery', 'overcast'</i> ; Le lexique de classe ou « langue de fonctionnement »). Les élèves connaissent, en dehors des mots usuels, des termes plus spécifiques (ex : <i>cross out</i>). Ils ont une assez bonne maîtrise d'expressions figées mémorisées.</p> <p>Les élèves commencent à maîtriser le langage métalinguistique (correspondant à l'objectif conceptuel du CECRL, différent de l'objectif communicationnel ou linguistique) (ex : notion de «verbes», «d'adverbes», etc.)</p> <p>Dans le domaine épistolaire, les élèves de ce groupe sont capables d'identifier le registre de langue approprié à un type de destinataire précis (lettre formelle) ; de reconnaître un type de lettre en s'appuyant sur la connaissance transversale d'un domaine professionnel (ici la lettre d'ordre professionnel)</p> <p>Les élèves font preuve de compétences transversales (développées dans d'autres disciplines, par exemple en cours de français) pour réaliser certaines tâches, par exemple la reconnaissance de types de textes – notamment argumentatif, ciblé au niveau B1. Autre compétence transversale mobilisée par les élèves de ce groupe : l'expérience du monde (ex : horaires de train) ou «compétences générales individuelles» (mise en situation dans la vie réelle) correspondant au niveau A2 du CECRL : savoir se déplacer dans l'espace public ; utiliser les transports publics, acheter un billet de bus etc. Pour accéder au sens, les élèves de ce groupe commencent à pouvoir mettre en œuvre des stratégies propres à la langue et qui ne relèvent plus du calque sur la langue française : les phénomènes de dérivation, l'identification de la nature grammaticale des mots, la segmentation du discours écrit. Ils sont capables d'inférer et de déduire le sens d'un mot.</p> <p>Ils discriminent assez bien les informations nécessaires pour accomplir une tâche donnée et ils sont capables d'organiser une ou plusieurs informations après avoir effectué un traitement de ces dernières. Les élèves de ce groupe maîtrisent le niveau minimal de capacités en compréhension écrite.</p>
<p align="center">Groupe 2</p> <p align="center">203</p>	<p>Les élèves de ce groupe reconnaissent bien le lexique (niveau A1), appris à l'école primaire (ex : le corps humain, les mois, les chiffres, la météo) et peuvent même l'identifier lorsqu'il apparaît sous la forme de blocs lexicalisés (ex : <i>dark brown hair</i>). Ils peuvent établir des liens entre les items d'un même champ lexical (ex : <i>village</i> et <i>live</i>). Ces compétences relèvent du niveau de compétence A1 du CECRL : parler de sa sphère personnelle ; établir une fiche identitaire</p> <p>Le lexique de classe commence à être acquis à l'écrit, lorsqu'il s'agit de mots usuels, fréquemment utilisés en classe.</p> <p>Les élèves de ce groupe prouvent qu'ils commencent à mettre en œuvre des stratégies cognitives compensatoires, leur permettant de palier à certains déficits d'ordre linguistique. Ils sont capables de s'appuyer notamment sur les collocations et les mots transparents («Je m'appuie sur des mots connus»). A l'instar du groupe 3, les élèves de ce groupe commencent à mobiliser les compétences transversales et notamment l'expérience du monde (ex : horaires de train), qui relève de «compétences générales individuelles» (mise en situation dans la vie réelle) correspondant au niveau A2 du CECRL : «Savoir se déplacer dans l'espace public» : Utiliser les transports publics, acheter un billet de bus etc. Ce ne sont pas «des compétences propres à la langue.». Les élèves commencent à pouvoir associer les quantificateurs et leurs valeurs ; formes et valeurs temporelles simples. De même, ils commencent à mettre en place des stratégies cognitives simples et une démarche de construction au sens, s'appuyant par exemple sur les phénomènes de dérivation ou le repérage et l'identification de certains pronoms personnels ou les référents des substituts. Ils ne sont néanmoins pas parvenus au seuil de l'accès au sens implicite d'un document écrit, le prélèvement des informations explicites s'opérant encore difficilement.</p>

Groupe 1	Les élèves de ce groupe savent assez bien reconnaître et identifier quelques types de documents, en s'appuyant sur des éléments para-textuels transférables depuis leur langue maternelle (par exemple, une lettre) Les élèves ont une connaissance relative des repères culturels du monde anglophone et des verbes irréguliers. Ils ont également acquis une partie de l'anglais de classe. Ces élèves ne sont pas encore capables de prélever une information explicite dans un document écrit, même lorsque celle-ci est facilement repérable car ils n'ont pas encore acquis un bagage lexical suffisant. Ils sont en difficulté devant un texte complexe ou comprenant un vocabulaire peu courant ou sortant de leur sphère personnelle.
165	
Groupe 0	Bien que capables de répondre ponctuellement à quelques questions, les élèves ne maîtrisent aucune des capacités attendues en fin de collège.

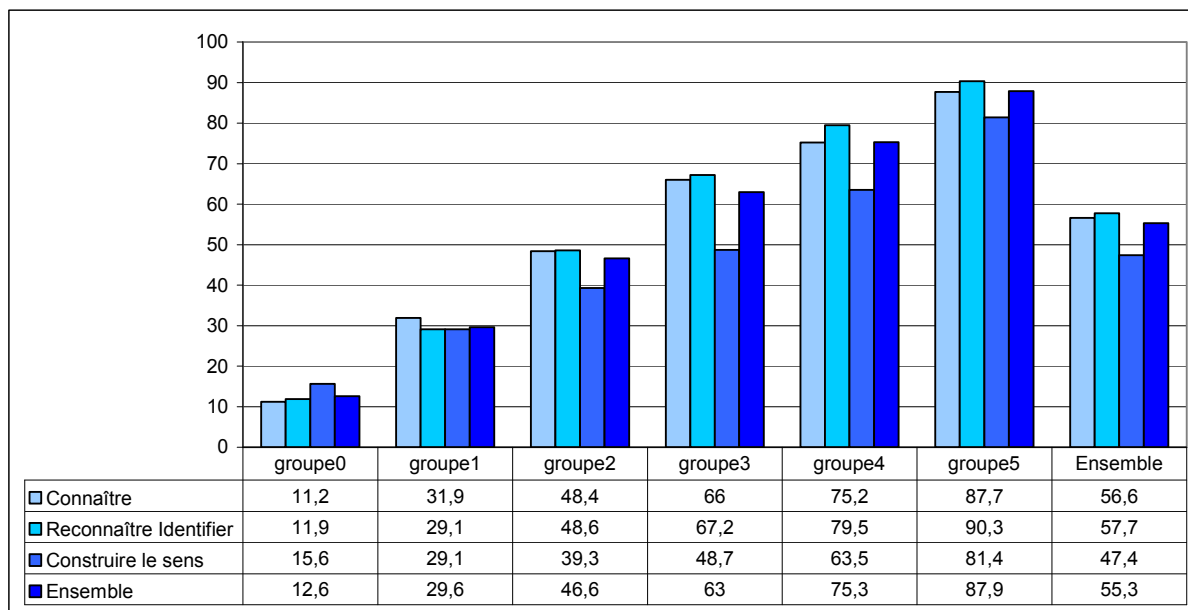
Lecture : Les élèves du groupe 3 ont entre 241 et 280 points. Ils sont capables de réussir des tâches de niveaux de difficultés correspondants aux groupes 0, 1, 2 et 3. Ils ont une probabilité faible de réussir les tâches spécifiques aux groupes 4 et 5.

Source : MENJVA - DEPP

3.3 Une maîtrise différenciée des compétences en compréhension de l'écrit

L'examen des performances par compétence est très révélateur des acquisitions des élèves et fournit un indicateur précieux pour apprécier la situation des élèves sur l'échelle des compétences en compréhension de l'écrit par rapport au niveau attendu en fin de collège.

Graphique 4 : Pourcentage de réussite par compétence en compréhension de l'écrit pour chaque groupe en 2010



Lecture : En 2010, les élèves appartenant au groupe de niveau 3 réussissent en moyenne 63 % du test. Pour ces élèves, le taux de réussite moyen aux items relatifs à la compétence Reconnaître-Identifier est de 67,2 %.

3.3.1 Analyse globale du graphique 4

En compréhension de l'écrit, l'examen de l'échelle de performances et du pourcentage de réussite par compétence pour chaque groupe montre, à l'instar de ce qui est observé en compréhension orale, une croissance analogue des taux de réussite, du **groupe 0** au **groupe 5**.

L'observation des résultats pour l'ensemble des élèves de 2010 montre des différences de réussite peu marquées entre les deux compétences « Connaître » et « Reconnaître et identifier » (respectivement réussies à 56,6 % et 57,7 %).

Les élèves peuvent s'appuyer sur leurs connaissances pour reconnaître divers types de documents, identifier des situations ou retrouver une information explicite. Sans doute les élèves sont-ils habitués à effectuer des repérages en classe et à identifier des éléments d'information.

La différence la plus importante, de 10 points, apparaît entre ces deux compétences d'une part et la compétence « Construire le sens » (réussie à 47,4 %) d'autre part.

Une moindre réussite dans cette compétence se manifeste pour tous les groupes, excepté les plus faibles.

Comme en compréhension de l'oral, les élèves les plus faibles ne disposent pas de connaissances linguistiques suffisantes sur lesquelles construire leur compréhension et mettent en œuvre des stratégies transversales ou compensatoires, qui peuvent parfois les faire accéder directement au sens.

3.3.2 Analyse des résultats par groupe

Les élèves du **groupe 0** (7,2 % en 2010, 1,9 % en 2004) ne sont capables que très ponctuellement de répondre à des questions. Leur taux de réussite dépasse à peine 10 % dans les compétences « Connaître » et « Reconnaître et identifier » (respectivement 11,2 % et 11,9 %). Concernant la compétence « Construire le sens », ils ont un taux de réussite moyen de 15,6 %. Aucune des compétences visées n'est maîtrisée. Comme en compréhension de l'oral, le socle insuffisant d'acquis dans le domaine lexical tels que les mots usuels, les idiomes, les verbes irréguliers ne permet pas à ces élèves de surmonter les difficultés liées à l'identification d'une situation à partir d'indices ou d'informations explicites. Cependant, on remarque un écart positif de 5 points entre les compétences « Connaître et reconnaître » et « Construire le sens ». Une réussite légèrement supérieure qui peut s'expliquer par le fait que, comme en compréhension de l'oral, les élèves pallient leur déficit de connaissances par une mise en œuvre optimale de stratégies transversales ou compensatoires, leur permettant un accès parfois direct au sens.

En moins grande difficulté que ceux du groupe 0, les élèves du **groupe 1** (14,9 % des effectifs en 2010, 13,1 % en 2004) obtiennent une réussite globale de 29,6 %, qui les tient cependant très éloignés d'une maîtrise minimale de la compréhension écrite de l'anglais attendue en fin de collège. Leur taux de réussite dans les trois compétences est par ailleurs équilibré (respectivement 31,9 % pour « Connaître », 29,1 % pour « Reconnaître » et pour « Construire le sens »).

Les élèves du **groupe 2** (27,6 % des effectifs en 2010, 33,1 % en 2004) ont un taux de réussite moyen de 46,6 %. Bien que loin d'être aussi marquées que celles rencontrées par les élèves des deux premiers groupes, leurs difficultés restent importantes, notamment dans la démarche de construction du sens, avec un taux de réussite de 39,3 %. Les deux autres compétences affichent des taux de réussite voisins (48,4 % pour « Connaître », 48,6 % pour « Reconnaître et identifier »). Il est à noter qu'à partir de ce groupe les écarts entre les taux de réussite dans ces deux compétences d'une part et la compétence « Construire le sens » d'autre part s'inversent pour devenir négatifs.

Les élèves du **groupe 3** (22,4 % des effectifs en 2010, 27,4 % en 2004) réussissent près des deux tiers des items en compréhension de l'écrit (63 %), avec des résultats homogènes dans deux compétences sur trois (« Connaître » et « Reconnaître et identifier » à respectivement 66 % et 67 %). Ils possèdent suffisamment de savoirs sur lesquels ils peuvent ancrer leurs compétences et dont ils peuvent se servir afin d'identifier, d'associer et de reconnaître des formes pour aller vers le sens. Ils commencent à pouvoir mettre en œuvre des stratégies propres à la langue, mais seul un item sur deux est à ce stade réussi.

Les élèves du **groupe 4** (13,6 % des effectifs en 2010, 14,5 % en 2004), dont la réussite globale est de 75,3 %, ont une bonne maîtrise des trois compétences évaluées. Comme chez les autres groupes, on note des réussites supérieures pour les compétences « Connaître » et « Reconnaître et identifier ». La compétence « Construire le sens » est celle qu'ils maîtrisent le moins (63,5 %).

Les élèves du **groupe 5** (14,3 % des effectifs en 2010, 10 % en 2004) ont une maîtrise très satisfaisante de la compréhension de l'écrit. Les trois compétences sont acquises. Cependant, on note, comme pour les autres groupes, des réussites supérieures pour les compétences « Connaître » et « Reconnaître et identifier » (respectivement 87,7 % et 90,3 %), au détriment de « Construire le sens », réussie à 81,4 %. Elle demeure, même au niveau le plus élevé de l'échelle, la compétence la plus difficile à maîtriser pour les élèves de fin de collège.

3.4 Exemples de situations proposées aux élèves en compréhension de l'écrit

3.4.1 Items communs à 2004 et 2010

Exemple 1

Compétence : connaître et reconnaître.

Objectif d'évaluation : reconnaître le lexique de base.

Cette situation vise à vérifier la compréhension des consignes de classe. Il s'agit de consignes brèves, simples et couramment utilisées dans les activités écrites.

Consigne

Pour chaque consigne, cochez ce que le professeur attend.

1. Underline Europe!

1 Europe 2 Europe 3 ~~Europe~~ 4 ✓ Europe

2. Circle Britain!

1 Britain 2 Britain 3 ~~Britain~~ 4 ✓ Britain

3. Tick England!

1 England 2 England 3 ~~England~~ 4 ✓ England

4. Cross out 'Channel'!

1 Channel 2 Channel 3 ~~Channel~~ 4 ✓ Channel

Comment ces items ont-ils été réussis ?

	2004	2010
question 1	76 %	75 %
question 2	80 %	79 %
question 3	67 %	68 %
question 4	67 %	65 %

On constate peu d'évolution des taux de réussite entre 2004 et 2010.






Si les deux premières consignes – souligner (*underline*) et entourer (*circle*) – sont réussies à partir du **groupe 2** et ont un taux de réussite élevé (75 % et 79 %), il n'en est pas de même pour les consignes 3 et 4 – cocher (*tick*) et barrer (*cross out*) – réussies à 68 % et 65 %, et maîtrisées seulement à partir du **groupe 3**. Une observation plus approfondie de la répartition des réponses sur les différents distracteurs (c'est-à-dire les mauvaises réponses proposées dans un QCM) montre clairement pour ces deux dernières consignes une confusion entre "*tick*" et "*cross out*". En effet, si pour l'ensemble de la situation proposée, chaque distracteur est choisi par environ 3 % des élèves, on remarque que, pour la consigne "*tick*", le distracteur "*cross out*" est choisi par environ 15 % des élèves. De même, pour la consigne "*cross out*", le distracteur "*tick*" est choisi également par environ 15 % des élèves. Cette confusion pourrait donc s'expliquer par une méconnaissance lexicale, mais aussi par une différence culturelle : en France, nous cochons à l'aide d'une croix.

Exemple 2

Dans cette situation, on évalue la capacité des élèves à comprendre le lexique de la météo à l'écrit. Ils doivent, pour chaque icône, choisir parmi quatre propositions le mot ou le groupe de mots qui lui correspondent.

Consigne

Cochez (✓), pour chacune de ces cinq images, le mot ou l'expression qui convient :

A 	1 <input type="checkbox"/> Snowy 2 <input type="checkbox"/> Showery 3 <input type="checkbox"/> Overcast 4 <input type="checkbox"/> Thundery	B 	1 <input type="checkbox"/> Snowy 2 <input type="checkbox"/> Showery 3 <input type="checkbox"/> Overcast 4 <input type="checkbox"/> Cloudy with bright intervals
C 	1 <input type="checkbox"/> Snowy 2 <input type="checkbox"/> Showery 3 <input type="checkbox"/> Overcast 4 <input type="checkbox"/> Cloudy with bright intervals	D 	1 <input type="checkbox"/> Snowy 2 <input type="checkbox"/> Showery 3 <input type="checkbox"/> Overcast 4 <input type="checkbox"/> Thundery
E 	1 <input type="checkbox"/> Snowy 2 <input type="checkbox"/> Showery 3 <input type="checkbox"/> Overcast 4 <input type="checkbox"/> Cloudy with bright intervals		

Comment ces items ont-ils été réussis ?

	2004	2010
question 1	48 %	44 %
question 2	68 %	66 %
question 3	42 %	43 %
question 4	63 %	61 %
question 5	66 %	65 %

De manière générale, on peut noter peu de différence de réussite entre 2004 et 2010 :

- les items 2, 4 et 5 sont les mieux réussis (à respectivement 66 %, 61 % et 65 %), et maîtrisés dès le **groupe 3**. Si l'on considère qu'en 2010 plus de 80 % des élèves ont commencé l'apprentissage de l'anglais dès l'école primaire, on peut émettre l'hypothèse que la météo y est régulièrement travaillée et fait souvent partie des rituels d'entrée en classe. Les termes "sunny", "windy", "cloudy", "snowy" et "rainy" sont les plus couramment utilisés à ce niveau d'apprentissage. Le mot "thunder" se trouve également dans une comptine très populaire. Les élèves semblent donc avoir gardé en mémoire ces apprentissages, rebrassés pendant l'ensemble de leur scolarité dans le premier degré ;
- avec une réussite moyenne avoisinant les 45 %, les items 1 et 3 ne sont toujours pas bien maîtrisés par les élèves. Le lexique ("showery" et "overcast") semble être moins familier. Seuls les élèves du **groupe 4** commencent tout juste à les reconnaître.

Cette situation illustre les compétences des élèves des **groupes 3 et 4** : les élèves du **groupe 3** maîtrisent essentiellement le lexique très familier, régulièrement rencontré dans les apprentissages, alors que les élèves du **groupe 4** possèdent un registre lexical plus étendu.

Exemple 3

Compétence : construire le sens.

Objectif d'évaluation : synthétiser les informations.

Dans cette situation, on propose aux élèves de lire les avis de quatre lecteurs d'un journal à propos de l'expérimentation sur les animaux. Les élèves doivent lire l'opinion de chacun des lecteurs, puis, pour chaque personne interrogée, indiquer si elle est « pour l'expérimentation », « contre l'expérimentation » ou si elle adopte un « avis mitigé ».

Cette situation permet d'évaluer la capacité des élèves à lire de courts textes, à construire du sens et à synthétiser l'information.

Consigne

Quatre lecteurs d'un journal donnent leur avis à propos de l'expérimentation sur les animaux.

Lisez chaque opinion.

Puis, classez les différents avis, en cochant (✓) la case qui convient le mieux.

<h3>IS ANIMAL TESTING A GOOD THING?</h3>		
<p>Kevin Greenwood: "On the one hand, I think that using animals for medical research is necessary. On the other hand, I'm against animals suffering for our benefit..."</p>		
<p>Helen Cummings: "If testing were not carried out on animals, diseases would still kill thousands of people around the world. People who are against testing should think about the consequences."</p>		
<p>Jason Smith: "Animal testing is necessary in certain fields like vaccination. Don't forget that children's lives can be saved and people can live longer."</p>		
<p>Sally Archer: "As a member of the R.S.P.C.A, how could I accept any kind of cruelty to animals? They are living beings and they deserve to be treated as such. Nothing can justify experimenting on monkeys or dogs, not even medical research."</p>		

1 <input type="checkbox"/> Pour l'expérimentation	2 <input type="checkbox"/> Contre l'expérimentation	3 <input type="checkbox"/> Avis mitigé (ni pour, ni contre)
--	--	--

Jason Smith:

1 <input type="checkbox"/> Pour l'expérimentation	2 <input type="checkbox"/> Contre l'expérimentation	3 <input type="checkbox"/> Avis mitigé (ni pour, ni contre)
--	--	--

Sally Archer:

1 <input type="checkbox"/> Pour l'expérimentation	2 <input type="checkbox"/> Contre l'expérimentation	3 <input type="checkbox"/> Avis mitigé (ni pour, ni contre)
--	--	--

Pour atteindre cet objectif, les élèves doivent croiser différents éléments (lexicaux, syntaxiques, grammaticaux) pour aboutir à une hypothèse synthétique correspondant aux divers avis exprimés sur l'expérimentation animale.

Si l'on compare les taux de réussite obtenus à six ans d'intervalle, on constate une certaine stabilité.

	2004	2010
question 1	43 %	41 %
question 2	26 %	23 %
question 3	65 %	68 %
question 4	62 %	61 %

Cependant, deux items sont nettement mieux réussis que les autres.

Pour l'item 3, plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour expliquer les très bons résultats (65 % en 2004, 68 % en 2010). D'une part, les mots sur lesquels les élèves ont pu s'appuyer sont transparents (*animal testing is necessary*) et, d'autre part, ils sont placés au début du texte, donc aisément accessibles.

En ce qui concerne l'item 4, les indices linguistiques sont plus complexes d'accès et les élèves devaient lire tout le texte pour les trouver : *"Nothing can justify experimenting on monkeys or dogs, not even medical research."* Mais ils n'ont pas posé, semble-t-il, de problème malgré la construction « en creux ».

Ces deux items illustrent les compétences des élèves du **groupe 3** : ils sont capables de construire le sens en s'appuyant sur un lexique transparent ou sur une information explicite facilement identifiable.

L'item 1 est intéressant, car il illustre les compétences du **groupe 4**. En effet, une observation plus approfondie de la répartition des réponses sur les différents distracteurs montre que plus de 40 % des élèves ont choisi le distracteur « pour l'expérimentation ». Pour comprendre ce choix, rappelons que le texte commence par une information explicite et transparente, donc avec un accès au sens facilité : *"I think that using animals for medical research is necessary."* Mais ces élèves n'ont pris en compte qu'un seul indice. En effet, pour parvenir à la réponse correcte, il fallait mettre en relation cet indice avec l'avis contrasté contenu dans la phrase *"I'm against animals suffering."* La présence des deux expressions *"On the one hand/on the other hand"*, caractéristiques des prises de position mitigées, est en effet un élément d'identification déterminant ici.

La prise en compte de plusieurs indices et leur mise en réseau est une compétence accessible uniquement aux élèves du **groupe 4**.

Comme en 2004, l'item 2 a posé davantage problème aux élèves. Même les élèves du **groupe 5** ont très peu de chances de le réussir, et ce en raison du point de vue implicite de Helen Cummings (elle ne donne pas son avis en utilisant comme les autres protagonistes le pronom personnel "I") ainsi que la complexité des formes utilisées (hypothétique en "if", le conditionnel).


3.4.2 Items nouveaux en 2010

Exemple 1

Dans cette situation, on propose aux élèves de lire un extrait d'une page web consacrée à l'attraction londonienne *The London Eye*. Il leur est demandé ensuite de lire quatre affirmations et de les confirmer ou infirmer.

Cette situation permet d'évaluer la capacité des élèves à lire un court document authentique accompagné d'une iconographie, à discriminer les informations qui leur permettront de se prononcer sur chacune des quatre affirmations.

Consigne

<p>Flights</p> 	<p>Standard Flight</p> <table border="1"> <tr> <td>Adult (16 plus)</td> <td>£15.50</td> </tr> <tr> <td>Child (5-15 years)</td> <td>£7.75</td> </tr> <tr> <td>Child under 5***</td> <td>FREE</td> </tr> <tr> <td>Senior (60 plus)*</td> <td>£12.00</td> </tr> <tr> <td>Disabled**</td> <td>£12.00</td> </tr> </table> <p><i>Night or day the London Eye offers spectacular views across London and its famous landmarks such as the Houses of Parliament, St Paul's Cathedral and Westminster Abbey.</i></p> <p>Full Standard Flight details</p> <p>Standard Flight - Book through our website now and save 10%</p>	Adult (16 plus)	£15.50	Child (5-15 years)	£7.75	Child under 5***	FREE	Senior (60 plus)*	£12.00	Disabled**	£12.00
Adult (16 plus)	£15.50										
Child (5-15 years)	£7.75										
Child under 5***	FREE										
Senior (60 plus)*	£12.00										
Disabled**	£12.00										

Now read the following statements and tick YES or NO each time.

1	Children under 5 are not admitted.	<input type="checkbox"/> yes	<input type="checkbox"/> no
2	You will save money if you book online.	<input type="checkbox"/> yes	<input type="checkbox"/> no
3	Disabled people don't have to pay.	<input type="checkbox"/> yes	<input type="checkbox"/> no
4	You can take a night flight.	<input type="checkbox"/> yes	<input type="checkbox"/> no

Les taux de réussite (entre 63,5 % et 69,5 %) indiquent que la situation ne présentait pas de difficultés majeures pour la plupart des élèves.

Plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour expliquer ces résultats.

D'une part, le format du message : deux informations sur les quatre demandées se trouvent dans un tableau facile d'accès et ne nécessitant pas d'efforts de lecture prolongés.

D'autre part, certains éléments de la question sont repris dans la réponse, comme pour la question 3 (le mot "disabled"), ce qui facilite l'accès au sens. À cela s'ajoute un groupe verbal (*don't have to*) qui, pour être complexe dans sa forme et par la notion exprimée (une absence de nécessité), contient néanmoins une négation (*don't*) aisément comprise.

De même, la question 2 ne semble pas avoir posé de problème. On peut supposer que le lexique de l'achat en ligne est un lexique familier.

Cet item met en lumière les compétences des élèves du **groupe 3** : ils sont capables de comprendre les points essentiels du message écrit proposé, qui aurait pu trouver comme support un prospectus ou une brochure.

Exemple 2

Compétence : reconnaître et identifier.

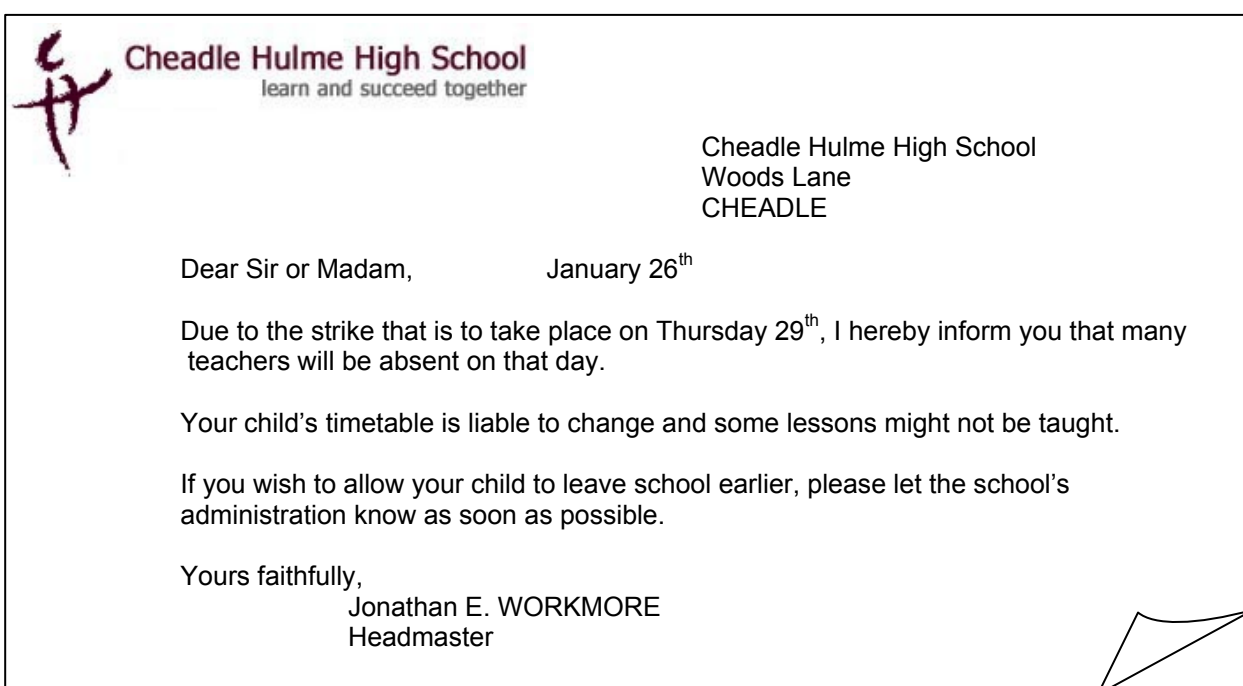
Objectif d'évaluation : reconnaître le genre d'un document.


Dans cette situation, il est proposé aux élèves de lire une lettre, envoyée par un chef d'établissement informant les familles des possibles modifications d'emploi du temps dues à une grève d'enseignants.

Les élèves doivent tout d'abord identifier la nature du document (ici une lettre).

Consigne

Read the document then answer the questions



 **Cheadle Hulme High School**
learn and succeed together

Cheadle Hulme High School
Woods Lane
CHEADLE

Dear Sir or Madam, January 26th

Due to the strike that is to take place on Thursday 29th, I hereby inform you that many teachers will be absent on that day.

Your child's timetable is liable to change and some lessons might not be taught.

If you wish to allow your child to leave school earlier, please let the school's administration know as soon as possible.

Yours faithfully,
Jonathan E. WORKMORE
Headmaster

→ Tick only one box each time.

1. What is this document?

- 1 A letter
- 2 An ad
- 3 A brochure
- 4 A set of rules

Avec un taux de réussite globale à 81 %, cet item atteint pleinement l'objectif : reconnaître et identifier un document (ici appartenant au genre épistolaire). La majorité des élèves, même ceux possédant peu de moyens linguistiques spécifiques, tirent leur épingle du jeu : cet item est maîtrisé par les élèves à partir du **groupe 1**. Ils savent, malgré leurs lacunes linguistiques, mettre en œuvre des compétences transversales et s'appuyer notamment sur les éléments périphériques ou extralinguistiques, tels que la présence de l'en-tête, d'une signature, d'une adresse, de formules d'ouverture et de clôture. Ils peuvent ensuite mettre ces éléments en relation avec les types de

documents proposés : une lettre (*a letter*), une publicité (*an ad*), une brochure (mot transparent) et un règlement (*a set of rules*) et émettre une hypothèse conclusive pertinente.

Exemple 3

Compétence : construire le sens.

Objectif d'évaluation : déduire la situation d'énonciation à partir d'indices.

Dans la même situation, les élèves doivent ensuite identifier l'expéditeur et les destinataires parmi quatre propositions. On évalue leur capacité à déduire la situation d'énonciation à partir d'indices.

Consigne

2. Who is writing to whom?

- 1 The headmaster to the students
- 2 The headmaster to the teachers
- 3 The headmaster to the parents
- 4 The headmaster to the journalists

Pour atteindre cet objectif, les élèves peuvent mettre en place plusieurs stratégies.

Tout d'abord, ils peuvent repérer la signature de la lettre (*Jonathan E. Workmore, Headmaster*), ainsi que l'amorce "*Dear Sir or Madam*", en s'appuyant sur une compétence transversale : la connaissance du code épistolaire.

Ils peuvent également mener ce travail de déduction à partir d'un repérage, d'une reconnaissance et d'une identification des pronoms personnels et des adjectifs possessifs, notamment "*your child's timetable*", qui réfère clairement aux parents.

Enfin, ils peuvent s'appuyer sur la présence de mots transparents : "*I inform you that many teachers will be absent.*"

Pour atteindre l'objectif, les élèves doivent donc mettre en réseau les différents indices grammaticaux et lexicaux ainsi que leurs connaissances transversales ; cet item n'est maîtrisé qu'à partir du **groupe 3**.

Le taux de réussite globale à cet item (55 %) est très inférieur au précédent (question 1 : 81 %), avec une perte de presque 30 points.

Une observation plus approfondie de la répartition des réponses sur les différents distracteurs montre clairement que le deuxième (*the headmaster to the teacher*) a été massivement choisi (21 % des élèves). On peut émettre l'hypothèse que ce choix a été dicté par le simple repérage et la reconnaissance de quelques indices lexicaux (*teacher*), sans les mettre en relation.

Exemple 4

Compétence : construire le sens.

Objectif d'évaluation : synthétiser l'information, construire le sens à partir d'une mise en réseau complexe (lexique, syntaxe, grammaire, choix énonciatif).

Consigne

3. What is the problem?

- 1 There has been a change in the timetables
- 2 The school will be closed on Thursday 29th
- 3 Some teachers will not give classes on Thursday 29th
- 4 There will be additional lessons on Thursday 29th

Pour répondre correctement à la question 3 de cette situation, les élèves doivent synthétiser l'information et identifier la nature du problème à l'origine du courrier.

Pour réussir cet item, ils doivent mettre en œuvre des stratégies dites « de haut niveau » et être capables de prélever, d'identifier et de croiser (mettre en relation) des indices relevant à la fois du lexique, de la syntaxe, de la grammaire et des choix énonciatifs.

Ainsi pour répondre à la question : « quel est le problème ? » et identifier la réponse 3 comme réponse exacte, les élèves doivent s'appuyer sur des indices lexicaux (*strike, absent, many teachers, timetable, change*), mais également syntaxiques (l'agencement de la phrase d'ouverture), grammaticaux et les choix énonciatifs (occurrences de "*will, might*" ; valeur du passif doublée d'une forme négative : "*will not be taught*"). Ce n'est qu'à partir du **groupe 3** que cet item est maîtrisé.

4. Les compétences des élèves en mobilisation des outils linguistiques et en expression écrite

4.1 Évolution des compétences en mobilisation des outils linguistiques entre 2004 et 2010

En 2004, l'évaluation de l'**expression écrite** relevait à la fois d'une mobilisation d'outils linguistiques, en raison du format de certains items (questions à choix multiple) et de production écrite proprement dite. Dans les nouveaux items de 2010, seule l'expression écrite a été majoritairement évaluée. Pour cette raison et faute d'items communs en quantité suffisante, une échelle d'expression écrite commune à 2004 et 2010 n'a pas été construite. Ainsi, les résultats aux items communs aux deux évaluations et les résultats aux items de 2010 ont été analysés séparément.

4.2 Résultats aux items de 2004 et de 2010

4.2.1 Analyse globale des résultats

Sur un total de 106 items nouveaux, relevant tous d'une expression écrite à part entière, on note un taux de réussite moyen de 38,7 %. Ce résultat souligne la difficulté de produire un texte sans aucune aide ni amorce, comme c'était le cas en 2004, dans les items relevant de la « mobilisation des outils linguistiques » où l'élève devait choisir entre les diverses propositions qui lui étaient faites.

En 2010, l'enjeu était bien de savoir mobiliser à bon escient des connaissances pour produire un texte. On constate que, comparée aux deux autres activités langagières (compréhensions de l'oral et de l'écrit), réussies respectivement à 57,2 % et 55,3 %, l'expression écrite est de loin l'activité la moins bien maîtrisée. Il convient de rappeler qu'à la différence des épreuves de 2004, dont les consignes étaient en français, dans celles de 2010, les consignes étaient en anglais, ce qui a sollicité, en plus des compétences d'expression, des compétences de compréhension écrite chez les élèves.

Les compétences liées à la production sont reconnues plus difficiles à acquérir que celles relevant de la réception. C'est une des explications possibles des performances plus faibles observées dans le domaine de l'expression écrite (une différence d'environ 17 points avec la compréhension de l'oral et celle de l'écrit).

On peut également avancer l'hypothèse que l'entraînement aux compétences d'expression dans le domaine de l'écrit est moins développé par les enseignants que dans les compétences de compréhension. Il est peut-être plus rarement proposé aux élèves un véritable entraînement à la production écrite en classe, avec mise en place de stratégies spécifiques destinées à rendre l'élève autonome et performant. Les enseignants sont sans doute réticents à réserver en classe une place à l'écrit au détriment de l'oral, que ce soit en production ou en réception.

Par ailleurs, une analyse plus fine fait apparaître un taux de non-réponse de plus de 15 %, conforme à l'attitude habituelle des élèves français, que ce soit dans les évaluations nationales ou internationales (comme PISA).

4.2.2 Analyse détaillée des résultats aux items communs

Tableau 8 : Taux de réussite aux items communs à 2004 et 2010 (en %)

Connaissances Capacités	Objectifs d'évaluation	nombre d'items	taux de réussite 2004	taux de réussite 2010
Connaître		8	59.6	60.9
	le lexique	8	59.6	60.9
Ecrire des expressions et des phrases simples		5	30.5	30.8
	sur lui-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font. (A1)	5	30.5	30.8
Ensemble		13	48.4	49.3

Avertissement : les taux de réussite affichés sont à interpréter avec précaution : ils reposent parfois sur un petit nombre d'items

On note une stabilité des taux de réussite moyens aux items communs entre les deux évaluations. En 2010, les élèves ayant passé les 13 items communs aux deux évaluations dans ce domaine ont un taux de réussite moyen de 49,3 % contre 48,4 % pour les élèves de 2004. Une analyse plus détaillée des résultats selon les situations proposées laisse apparaître une réussite deux fois meilleure aux items portant sur le lexique qu'à ceux demandant la rédaction de phrases complètes, impliquant la maîtrise de formes verbales notamment (le présent simple) : 60 % pour le lexique contre 30 % pour la production de phrases simples dans le cadre de la vie quotidienne.

4.2.3 Analyse détaillée des résultats aux items 2010

Tableau 9 : Taux de réussite aux items nouveaux de 2010 (en %)

Connaissances Capacités	Objectifs d'évaluation	nombre d'items	taux de réussite
Connaître		27	45.2
	Le génitif	4	29.7
	Le lexique	23	47.9
Correction grammaticale		27	33.0
	Se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt imprévisibles (A2-B1)	27	33.0
Ecrire des expressions et des phrases simples		29	41.6
	reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ». (A2)	2	36.2
	sur lui-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font. (A1)	20	48.1
	sur sa famille, ses conditions de vie, son collègue. (A2)	7	24.5
Ecrire des textes articulés		6	32.6
	Ecrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire. (B1)	6	32.6
Faire une description		5	24.4
	Faire une description d'événement, d'activités passées et d'expériences personnelles. (A2+)	5	24.4
Ensemble		94	38.7

Avertissement : les taux de réussite affichés sont à interpréter avec précaution : ils reposent parfois sur un petit nombre d'items

La compétence « Connaître » est la mieux réussie (45 %). Elle témoigne certes de connaissances lexicales chez les élèves (48 % de réussite), mais une analyse fine des questions posées montre que les items sont réussis de manière inégale, selon que l'on demande aux élèves de mobiliser du lexique plus spécifique (voir l'analyse d'exemples de situations proposées aux élèves en expression écrite ci-après).

Quant à la compétence « Écrire » (composée de quatre objectifs d'évaluation : se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées ; écrire des expressions et des phrases simples ; écrire des textes articulés ; faire une description), elle est réussie en moyenne à 32 %. C'est dans cette compétence que l'on observe les taux de réussite les plus bas : 24 % (pour écrire une description) et 32 % (pour écrire des textes articulés).

La production écrite représente pour certains élèves un effort considérable, nécessitant des savoirs et savoir-faire spécifiques qu'ils sont réticents à mobiliser, ainsi que nous l'avons constaté dans de nombreuses évaluations⁸.

⁸ Cf. évaluations PISA et PIRLS, notamment.

Citons cette analyse des résultats à l'évaluation PISA 2000 : « Les jeunes Français réussissent aux items de la compétence "réagir" lorsque le mode de réponse requis n'implique pas le recours à l'écrit construit. De manière générale, les élèves français ont tendance à s'abstenir de répondre aux questions ouvertes soit à cause des difficultés d'expression écrite, soit par crainte de fournir une réponse fautive, soit, enfin, parce qu'ils sont habituellement peu sollicités sur ce type de questionnement. Ils manquent de confiance, ce qui est perceptible dans les taux de non-réponse importants dès qu'il s'agit de rédiger⁹. »

Les élèves français éprouvent des réticences à prendre le risque de donner une réponse fautive, alors que les élèves des autres pays assument ce risque. La crainte de voir stigmatiser leurs erreurs préside donc aux choix des élèves, qui se plient plus volontiers à des situations d'évaluation de type QCM, mais, dès lors qu'il s'agit de rédiger des réponses construites, les élèves renoncent, ainsi qu'en témoignent le taux de non-réponse en expression écrite (plus de 15 % en moyenne en expression écrite en 2010, mais pour certaines situations – écrire un mail ou une carte postale – le taux atteint 30 %).

Parmi les pierres d'achoppement les plus fréquentes en expression écrite : le questionnement, avec des taux de réussite moyens de 30 %. Ce dernier est-il assez pratiqué en classe par les élèves eux-mêmes ? Ne demeure-t-il pas souvent l'apanage des enseignants ? On mesure en effet les compétences des élèves lorsqu'ils sont capables de construire des questions (maîtrise des opérateurs et agencement syntaxique, notamment) à l'oral, mais aussi à l'écrit.

La comparaison est encore moins bien réussie : 16 % de réussite seulement. Les enseignants de lycée ont coutume de dire que la comparaison est l'un des points les moins bien maîtrisés par les élèves, et même par des apprenants plus avancés dans le cursus. Elle paraît en effet artificielle à faire pratiquer en classe et se limite souvent à l'adjectif.

4.3 Exemples de situations proposées aux élèves en expression écrite

Exemple 1

Compétence : être capable d'écrire des expressions et des phrases simples.

Objectif d'évaluation : écrire des expressions et des phrases simples sur soi-même et sur des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font.

Dans cette situation de 2010, on propose aux élèves d'observer les illustrations et de décrire les activités matinales quotidiennes d'un personnage imaginaire en adéquation avec l'illustration. Un exemple est donné aux élèves.

Consigne

What is Brian's morning routine?

Answer this question by writing the sentences corresponding to the pictures under each picture. An example has been made for you.

⁹ Les élèves de quinze ans. Premiers résultats d'une évaluation internationale des acquis des élèves. Note d'information 01.52, décembre 2001, MEN-DPD

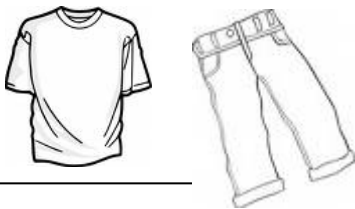
Example:



Brian wakes up at 6 o'clock.



.....
.....



.....
.....



.....
.....



.....
.....



.....
.....

Comment ces items ont-ils été réussis ?

Ces items ont bénéficié d'une correction de type « expert » sur la base de quatre critères : le choix du temps (ici le présent simple), la conjugaison, le lexique et les déterminants.

Les résultats montrent que seul le premier point est maîtrisé, avec une réussite de 70 % à 77 %. Les élèves se sont massivement prononcés pour le choix du présent simple, qui leur semblait le plus pertinent pour décrire une routine. Cependant, pour avoir correctement identifié et mobilisé le temps approprié, les élèves ont soit rencontré des difficultés dans la réalisation graphique du marqueur -s- de la troisième personne du singulier (ex : *[He gos], *[he brushs], *[he washs] au lieu de "he goes", "he brushes" ou "he washes"), soit ils ont omis le marqueur ou ont utilisé une forme "be" + ing. Les résultats sont faibles avec un taux de réussite compris entre 23 % et 36 %.

Quant au lexique, il n'est pas mieux maîtrisé : les verbes relatifs à la routine des actions quotidiennes (have breakfast, wash... teeth, shower, get dressed...), quand ils sont mobilisés à bon escient, ne

sont dans l'ensemble pas réalisés correctement d'un point de vue graphique, ce qui a pu rendre le message inintelligible ou demander un effort ou une interprétation trop importants de la part du correcteur. Les taux de réussite pour cet item varient entre 21 % et 34 % pour les phrases 2, 3 et 4.

Exemple 2

Compétence : être capable d'écrire des expressions et des phrases simples.

Objectif d'évaluation : écrire des expressions et des phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».

Dans cette situation, on propose aux élèves d'écrire un courrier électronique à une jeune anglophone, Lucy, courrier dans lequel ils décrivent leur nouvelle maison, la pièce qu'ils préfèrent et pourquoi. On évalue leur aptitude à mobiliser et à mettre en œuvre des connaissances linguistiques (le lexique concernant la description de la maison, la conjugaison, la syntaxe), afin de vérifier qu'ils sont capables de rédiger quelques phrases, en cohérence avec la consigne.

Consigne

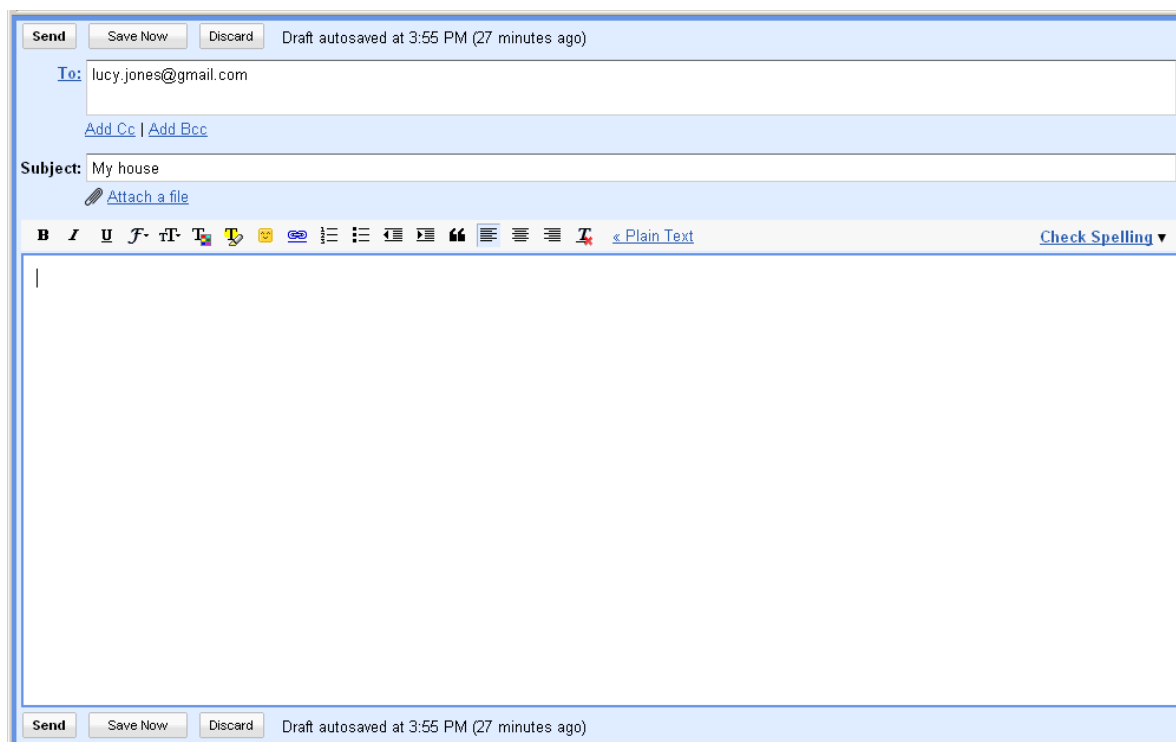
You live in a new house.

Write an email to your friend Lucy about your new house.

Tell her:

- Where your house is (you can use a town or streets you know, or imagine them)
- Which room you like best and why.

→ 25 – 35 words



The screenshot shows an email composition interface. At the top, there are buttons for 'Send', 'Save Now', and 'Discard', along with a status message: 'Draft autosaved at 3:55 PM (27 minutes ago)'. The 'To' field is filled with 'lucy.jones@gmail.com'. Below it are links for 'Add Cc' and 'Add Bcc'. The 'Subject' field contains 'My house'. There is an 'Attach a file' button. A rich text toolbar is visible with icons for bold, italic, underline, strikethrough, text color, background color, link, unlink, list, indent, outdent, quote, and a 'Check Spelling' button. The main text area is empty, with a vertical cursor at the beginning.

Comme dans l'exemple précédent, plusieurs critères ont présidé à l'évaluation de cette composante : le nombre d'informations pertinentes traitées et la clarté, l'intelligibilité du message.

Pour le premier, on note un taux de réussite de 41 % : les élèves ont partiellement traité les informations que la situation leur proposait – la maison, la pièce préférée et la raison de la préférence.

Néanmoins, le taux important de non-réponse (21 %) traduit les grandes difficultés de presque un quart des élèves à produire un écrit, même en étant guidés.

Quant au second – clarté et intelligibilité du message –, le faible taux de réussite (31 %) témoigne de la peine à rédiger un message clair (une ou deux erreurs occasionnelles ou mineures relevant de la grammaire, de l'orthographe ou du lexique étaient pourtant tolérées).

Exemple 3

Compétence : être capable d'écrire des textes articulés.

Objectif d'évaluation : écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.

Dans cette situation, les élèves doivent s'identifier à un journaliste de la rubrique « courrier des lecteurs » et répondre à la lettre d'une jeune lectrice, qui expose son problème.

Consigne

This is an extract from youth magazine Just 16.
Read the problem page letter below, and write a reply to Nathalie.

Dear Just 16,

I have a big problem. I have lots of spots on my face and back and I don't know how to make them go away. Will using cream make a difference? I have a big party next week and I want to look really good.*

Please help me!

Nathalie, 14

Dear Nathalie,

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

* *spots*: boutons

L'objectif d'évaluation s'articule autour de trois axes : savoir adapter le registre de langue au destinataire et à la situation (niveau B1) et répondre en tenant compte du message reçu ; se conformer aux conventions épistolaires ; produire un message recevable d'un point de vue linguistique. Comparé aux autres objectifs, la pertinence est l'axe le mieux maîtrisé par les élèves, avec un taux de réussite de 42 %. Mais ils n'ont pas toujours tenu compte de la situation proposée dans la lettre et ils n'ont pas toujours répondu de manière cohérente. Une large proportion d'élèves a prodigué des conseils non pertinents ou partiellement pertinents (« remplissage ») au regard de la situation proposée. Enfin, on note un taux de non-réponse de 20 %.

Les deux autres objectifs – le respect des conventions épistolaires et la recevabilité linguistique – se voient attribuer un taux de réussite moindre, compris entre 22 % et 29 %. Dans le premier cas, on déplore l'absence d'une formule de clôture adaptée (ex : *"Bye, Yours sincerely, Take care, Hope for*

the best, Good luck”, etc.) ou de toute formule de clôture. Les formules telles que “*Yours sincerely, Yours faithfully, Best wishes...*” étaient correctes mais néanmoins inadaptées à la situation proposée.

Quant à la recevabilité linguistique, le taux de réussite de 29 % révèle l'utilisation d'une langue élémentaire (ex : “*I know it's difficult, Don't panic, Be patient...*”), avec répétition de structures syntaxiques très simples de type sujet-verbe-objet ou le mélange de français/anglais, pour les élèves les plus démunis.

5. Que nous apprennent ces résultats par rapport aux attentes du collège ?

Les résultats de l'évaluation CEDRE font apparaître que les élèves en fin de collège n'ont pas le même niveau de compétences en anglais dans chacune des activités langagières évaluées. C'est pourquoi une échelle unique ou générale de compétences n'a pas été construite. Elle aurait induit un caractère unidimensionnel des compétences évaluées.

D'une manière générale, on constate une meilleure réussite dans le domaine de la compréhension que dans celui de l'expression.

Compréhension de l'oral : 57,2 %	Compréhension de l'écrit : 55,3 %	Expression écrite : 38,7 %
----------------------------------	-----------------------------------	----------------------------

5.1 Dans le domaine de l'oral (compréhension)

Tout d'abord, au collège, les échanges oraux (professeur/élèves; élèves/élèves) et donc les situations de réception et de production orales sont prédominantes.

Avec les nouveaux programmes de 2006 (palier 1) puis de 2008 (palier 2) et les objectifs définis par rapport au Cadre européen commun de référence (CECRL), une place de choix est réservée à l'oral au collège (trois activités langagières sur les cinq relèvent de l'oral). L'une des principales nouveautés étant l'introduction de l'expression orale en continu, nettement distinguée de l'interaction.

Ainsi les résultats obtenus par les élèves dans le domaine de la compréhension de l'oral en anglais (réussite à 57,2 %) conduisent, de ce point de vue, à s'interroger sur leur adéquation avec les attentes de fin de collège.

On peut donc parler d'une baisse des performances en compréhension de l'oral en fin de collège.

Une analyse plus précise fait apparaître que les compétences « reconnaître-percevoir » et « reconnaître-identifier » sont mieux maîtrisées que « construire le sens », une compétence impliquant la mise en place de processus dits de « haut niveau », qui ne sont maîtrisés qu'à partir du groupe 3. Mais c'est sans doute à ce niveau de maîtrise que résident les véritables compétences de compréhension fine et force est de constater que seuls les élèves les plus habiles (groupes 4 et 5) y ont accès. Aussi peut-on parler d'une forte hétérogénéité des élèves, dont les compétences sont disparates et inégales et dont les savoirs et les savoir-faire sont plus dispersés qu'en 2004, ainsi qu'en témoignent les écarts-type en hausse.

Dans ces conditions, il est difficile de parler de compétences structurées dans le domaine de l'oral.

Ces résultats renvoient notamment aux pratiques des enseignants : l'entraînement à la compréhension de l'oral se limite-t-il au simple repérage/identification dans un document sonore ou bien habitue-t-on les élèves à construire le sens en classe, c'est-à-dire à acquérir une méthodologie spécifique d'accès au sens d'un message oral ?

Autre hypothèse, l'insistance sur la production orale et notamment l'expression orale en continu (que les professeurs doivent désormais évaluer, comme les autres activités langagières, afin de valider le niveau A2 et les compétences du Livret Personnel de Compétences) s'est peut-être traduite dans les classes par un moindre entraînement aux activités de compréhension¹⁰.

¹⁰ Voir l'analyse de François Monnanteuil - Inspecteur général d'anglais, doyen du groupe Langues Vivantes - Note d'Information 12.05 Avril - *L'Evolution des compétences en langues des élèves en fin de collège de 2004 à 2010*

5.2 Dans le domaine de l'écrit (compréhension et expression)

La véritable compréhension d'un message écrit n'est maîtrisée qu'à partir du groupe 4 (soient 13,6 % des élèves) : être capable de synthétiser les informations, de construire du sens à partir d'une mise en réseau des éléments lexicaux, syntaxiques, des choix énonciatifs.

Les élèves des groupes 0, 1 et 2 sont seulement capables de reconnaître des éléments lexicaux rencontrés en classe (vocabulaire des consignes écrites, lexique de base), d'associer certaines formes et valeurs, mais il s'agit là de repérages ponctuels.

5.3 Lien entre compréhension de l'écrit et compréhension de l'oral

Ainsi que nous l'indiquions au début de ce dossier, les élèves en fin de collège n'ont pas nécessairement le même niveau de compétences pour chacune des capacités évaluées. Aussi est-il difficile de parler d'un niveau général en anglais des élèves de fin de collège. C'est la raison pour laquelle nous n'avons pas construit, à partir des résultats des élèves, une échelle unique de performances en anglais qui aurait supposé le caractère unidimensionnel des compétences évaluées.

La corrélation entre les deux échelles de compréhensions écrite et orale (.60), est pourtant loin d'être nulle, ce qui témoigne du fait qu'une certaine partie des élèves a des performances de niveaux voisins dans les deux capacités évaluées. Ainsi, en 2010, 12,1 % des élèves (contre 6,2 % en 2004) se trouvent simultanément dans les **groupes 0 ou 1** des deux échelles de compréhension : ce sont les élèves dont on peut dire avec certitude qu'ils sont en très grande difficulté.

À l'opposé, 12,3 % des élèves se situent dans les **groupes 4 ou 5** de ces deux échelles (13,5 % en 2004) et 33 % se trouvent simultanément dans les **groupes 3, 4 et 5** des deux échelles (38 % en 2004). En position intermédiaire, en 2010, 18,2 % des élèves appartiennent à la fois au **groupe 3** de l'échelle de compréhension orale et aux groupes supérieurs de compréhension écrite (**groupes 3, 4 ou 5**), ils étaient 17,6 % en 2004 ; et 9,9 % des élèves appartiennent à la fois au groupe 3 de l'échelle de compréhension écrite et aux groupes supérieurs de compréhension orale (**groupes 3, 4 ou 5**), ils étaient 16,5 % en 2004.

5.4 L'expression écrite

En ce qui concerne cette activité langagière, les performances sont encore moins probantes, avec une réussite globale à 38 % seulement.

6. Groupes de performances et caractéristiques sociodémographiques

Des évolutions différenciées selon les caractéristiques des élèves.

6.1 Plus de garçons que de filles aux faibles performances

Compréhension de l'oral

En compréhension de l'oral, le score moyen des garçons, comme celui des filles, a baissé de manière significative entre 2004 et 2010 : -15 points pour les garçons et -13 points pour les filles (tableau 10). Néanmoins, les filles sont moins nombreuses aux plus bas niveaux de l'échelle : 18,6 % d'entre elles font partie des groupes 0 et 1 en 2010 contre 22,2 % des garçons. Le différentiel de présence filles/garçons dans les niveaux les plus faibles s'accroît, passant de 2,1 points (de pourcentage) en 2004 à 3,6 points en 2010. A l'autre extrémité de l'échelle, les filles se démarquent moins nettement des garçons : en 2010, elles sont 16,4 % à se situer dans les groupes les plus performants (groupes 4 et 5) ; ce taux est de 14,9 % chez les garçons.

Tableau 10 : Répartition et score moyen en compréhension orale selon le sexe des élèves et répartition selon les groupes de niveaux en 2004 et en 2010

		Répartition (en %)	Score moyen	Ecart- type	Groupe 0	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	2004	100,0	250	50	1,5	13,5	33,7	27,4	13,9	10,0
	2010	100,0	236	45	4,6	15,8	39,2	24,7	9,7	6,0
Garçons	2004	46,0	248	49	2,1	14,0	33,6	27,9	13,3	9,1
	2010	49,8	233	45	5,7	16,5	39,2	23,7	9,4	5,5
Filles	2004	54,0	252	51	1,0	13,1	33,7	27,0	14,4	10,8
	2010	50,2	239	45	3,5	15,2	39,2	25,7	9,9	6,5

Note de lecture : Les garçons représentent 46 % des élèves enquêtés en 2004 et 49,8 % en 2010. Leur score a significativement diminué (-15 pts) entre les deux cycles d'évaluation passant de 248 à 233 ; 5,7 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 0 en 2010 contre 2,1 % en 2004. (Les évolutions significatives sont marquées en gras et en italique lorsqu'il s'agit d'une baisse et en gras et en bleu dans le cas d'une augmentation entre 2004 et 2010). Les répartitions selon le sexe sont calculées sur les élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'oral. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche, et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

Compréhension de l'écrit

En compréhension de l'écrit, comme en compréhension de l'oral, les filles demeurent moins nombreuses aux plus bas niveaux : 18,1 % d'entre elles font partie des groupes 0 et 1 en 2010 contre 26,1 % des garçons (tableau 11). L'écart se creuse donc avec un différentiel filles/garçons passant de 4,9 points en 2004 à 8 points en 2010. A l'autre extrémité de l'échelle, la part des filles dans le groupe 5 a nettement augmenté passant de 11 % en 2004 à 17,2 % en 2010.

Tableau 11 : Répartition et score moyen en compréhension écrite selon le sexe des élèves et répartition selon les groupes de niveaux en 2004 et en 2010

		Répartition (en %)	Score moyen	Ecart- type	Groupe 0	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	2004	100,0	250	50	1,9	13,1	33,1	27,4	14,5	10,0
	2010	100,0	248	66	7,2	14,9	27,6	22,4	13,6	14,3
Garçons	2004	46,1	245	51	2,3	15,4	35,6	25,2	12,7	8,8
	2010	49,8	240	65	8,6	17,6	28,8	21,3	12,4	11,3
Filles	2004	53,9	254	49	1,6	11,2	31,0	29,2	16,0	11,0
	2010	50,2	257	66	5,8	12,3	26,4	23,5	14,8	17,2

Note de lecture : Les garçons représentent 46,1 % des élèves enquêtés en 2004 et 49,8 % en 2010. Leur score a diminué (-5 pts) entre les deux cycles d'évaluation passant de 250 à 245 ; 8,5 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 0 en 2010 contre 2,3 % en 2004. (Les évolutions significatives sont marquées en gras et en italique lorsqu'il s'agit d'une baisse et en gras et en bleu dans le cas d'une augmentation entre 2004 et 2010). Les répartitions selon le sexe sont calculées sur les élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'écrit. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche, et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

6.2 Les élèves en retard scolaire restent plus nombreux dans les bas niveaux

Compréhension de l'oral

En compréhension de l'oral, la part des élèves en retard par rapport à leur cursus scolaire a diminué entre les deux évaluations : ils sont 28,9 % en 2010 contre 33,8 % en 2004 (tableau 12).

Qu'ils soient à l'heure ou en retard, le score moyen des élèves baisse de manière significative entre 2004 et 2010 (-15 points pour les élèves « à l'heure » et -17 points pour les élèves « en retard »). En 2010, les élèves « en retard » sont près de cinq fois plus nombreux au plus bas niveau que les élèves à l'heure (10,2 % d'entre eux font partie du groupe 0 en 2010, contre 2,3 % pour les élèves « à l'heure »).

Tableau 12 : Répartition et score moyen en compréhension orale selon le cursus scolaire des élèves et répartition selon les groupes de niveaux en 2004 et en 2010

		Répartition (en %)	Score moyen	Ecart- type	Groupe 0	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	2004	100,0	250	50	1,5	13,5	33,7	27,4	13,9	10,0
	2010	100,0	236	45	4,6	15,8	39,2	24,7	9,7	6,0
Élèves "à l'heure"	2004	66,2	261	50	0,5	9,0	30,0	30,1	17,0	13,4
	2010	71,1	246	44	2,3	11,3	37,5	28,5	12,3	8,1
Élèves en retard	2004	33,8	229	42	3,4	22,4	41,0	22,1	7,9	3,2
	2010	28,9	212	38	10,2	27,1	43,1	15,4	3,3	0,9

Lecture : Les élèves "à l'heure" représentent 66,2 % des élèves enquêtés en 2004 et 71,1 % en 2010. Leur score a significativement diminué (-15 pts) entre les deux cycles d'évaluation passant de 261 à 246; 2,3 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 0 en 2010 contre 0,6 % en 2004. (Les évolutions significatives sont marquées en gras et en italique lorsqu'il s'agit d'une baisse et en gras et en bleu dans le cas d'une augmentation entre 2004 et 2010). Les répartitions selon le retard scolaire sont calculées sur les élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'oral. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

Compréhension de l'écrit

En compréhension de l'écrit (tableau 13), entre 2004 et 2010, le score moyen des élèves « en retard » a diminué de 12 points passant de 225 en 2004 à 213. Les élèves « en retard » sont presque quatre fois plus nombreux à occuper le groupe 0 en 2010 qu'en 2004 et ils continuent d'être trois fois plus nombreux que les élèves « à l'heure » au plus bas niveau (14 % d'entre eux font partie du groupe 0 en 2010 contre 4,4 % pour les élèves « à l'heure »).

Tableau 13 : Répartition et score moyen en compréhension écrite selon le cursus scolaire des élèves et répartition selon les groupes de niveaux en 2004 et en 2010

		Répartition (en %)	Score moyen	Ecart- type	Groupe 0	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	2004	100,0	250	50	1,9	13,1	33,1	27,4	14,5	10,0
	2010	100,0	248	66	7,2	14,9	27,6	22,4	13,6	14,3
Élèves "à l'heure"	2004	65,9	263	50	1,0	7,7	28,1	30,6	18,7	13,9
	2010	71,1	262	64	4,4	10,2	25,5	24,6	16,8	18,5
Élèves en retard	2004	34,1	225	40	3,7	23,5	42,9	21,0	6,5	2,4
	2010	28,9	213	58	14,0	26,5	32,9	17,0	5,9	3,7

Lecture : Les élèves "à l'heure" représentent 65,9 % des élèves enquêtés en 2004 et 71,1 % en 2010. Leur score a diminué (- 1 pt) entre les deux cycles d'évaluation passant de 263 à 262; 4,4 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 0 en 2010 contre 1 % en 2004. (Les évolutions significatives sont marquées en gras et en italique lorsqu'il s'agit d'une baisse et en gras et en bleu dans le cas d'une augmentation entre 2004 et 2010). Les répartitions selon le retard scolaire sont calculées sur les élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'écrit. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

6.3 Des résultats en baisse dans l'enseignement public

Compréhension de l'oral

En compréhension de l'oral le tableau 14 indique une baisse significative des résultats entre 2004 et 2010 dans le secteur de l'enseignement public hors éducation prioritaire (-15 points). Dans ce secteur, la part des élèves les plus faibles (groupes 0 et 1) a augmenté passant de 14,3 % en 2004 à 19,6 % en 2010. A l'autre extrémité de l'échelle, la proportion d'élèves dans les groupes de haut niveau (4 et 5) a diminué passant 24,5 % en 2004 à 14,7 % en 2010. La même tendance est observée dans le secteur de l'éducation prioritaire : en 2010, 36,4 % des élèves se situent dans les groupes 0 et 1 contre 25,4 % en 2004. En revanche, dans le secteur privé, aucune évolution significative n'est constatée de 2004 à 2010.

Tableau 14 : Répartition et score moyen en compréhension orale selon les conditions de scolarisation des élèves et répartition selon les groupes de niveaux en 2004 et en 2010

		Répartition (en %)	Score moyen	Ecart- type	Groupe 0	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	2004	100,0	250	50	1,5	13,5	33,7	27,4	13,9	10,0
	2010	100,0	236	45	4,6	15,8	39,2	24,7	9,7	6,0
Élèves inscrits dans des collèges publics (hors EP)	2004	65,6	251	50	1,3	13,0	33,2	28,0	14,1	10,4
	2010	63,9	236	44	4,6	15,0	40,7	25,0	9,2	5,5
Élèves inscrits dans des collèges privés	2004	21,0	260	52	1,3	9,2	29,4	29,0	17,0	14,1
	2010	21,2	252	45	1,9	9,9	31,7	30,7	15,7	10,1
Élèves inscrits dans des établissements de l'éducation prioritaire	2004	13,4	228	39	3,0	22,4	42,8	21,8	8,1	1,9
	2010	14,9	215	40	8,6	27,8	43,2	15,1	3,0	2,3

Lecture : Les élèves de l'enseignement prioritaire représentent 13,4 % des élèves enquêtés en 2004 et 14,9 % en 2010. Leur score a significativement diminué (- 13 pts) entre les deux cycles d'évaluation passant de 228 à 215; 8,6 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 0 en 2010 contre 3 % en 2004. (Les évolutions significatives sont marquées en gras et en italique lorsqu'il s'agit d'une baisse et en gras et en bleu dans le cas d'une augmentation entre 2004 et 2010). Les répartitions selon le secteur d'enseignement sont calculées sur les élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'oral. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

Compréhension de l'écrit

En compréhension de l'écrit, quel que soit le secteur d'enseignement, la part des élèves en difficulté (groupe 0) a augmenté (tableau 15). Dans le secteur public hors éducation prioritaire la part des élèves dans les groupes extrêmes a augmenté entre 2004 et 2010 : 22,6 % des élèves font partie des groupes 0 ou 1 en 2010 contre 13,8 % en 2004 et 13,5 % des élèves sont dans le groupe 5 en 2010 contre 9,6 % en 2004.

Tableau 15 : Répartition et score moyen en compréhension écrite selon les conditions de scolarisation des élèves et répartition selon les groupes de niveaux en 2004 et en 2010

		Répartition (en %)	Score moyen	Ecart- type	Groupe 0	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	2004	100,0	250	50	1,9	13,1	33,1	27,4	14,5	10,0
	2010	100,0	248	66	7,2	14,9	27,6	22,4	13,6	14,3
Élèves inscrits dans des collèges publics (hors EP)	2004	65,9	251	49	1,6	12,2	33,5	28,5	14,6	9,6
	2010	63,9	246	65	7,1	15,5	28,6	22,7	12,6	13,5
Élèves inscrits dans des collèges privés	2004	20,6	266	50	0,7	7,1	27,1	29,5	20,0	15,6
	2010	21,2	273	65	3,6	7,6	20,2	24,5	21,4	22,7
Élèves inscrits dans des établissements de l'éducation prioritaire	2004	13,5	223	43	5,4	26,8	40,4	18,3	5,6	3,5
	2010	14,9	221	58	12,2	22,9	34,2	18,0	7,1	5,6

Lecture : Les élèves de l'enseignement prioritaire représentent 13,5 % des élèves enquêtés en 2004 et 14,9 % en 2010. Leur score a diminué (- 2 pts) entre les deux cycles d'évaluation ; 12,2 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 0 en 2010 contre 5,4 % en 2004. (Les évolutions significatives sont marquées en gras et en italique lorsqu'il s'agit d'une baisse et en gras et en bleu dans le cas d'une augmentation entre 2004 et 2010). Les répartitions selon le secteur d'enseignement sont calculées sur les élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'écrit. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

6.4 Scores des élèves selon la classe de début d'apprentissage de l'anglais

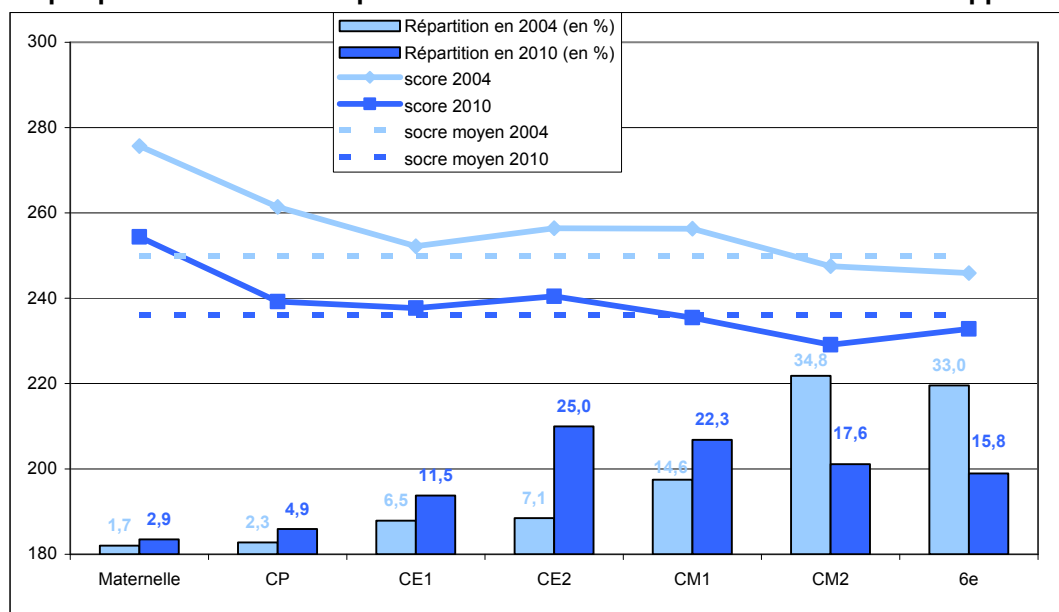
En 2010, les élèves ont commencé plus tôt l'apprentissage de l'anglais qu'en 2004: plus de 44 % d'entre eux ont débuté l'anglais en CE2 ou avant le CE2 contre un peu moins de 18 % en 2004 ; à l'inverse ils sont environ 16 % à avoir débuté l'anglais seulement en 6^{ème} en 2010 contre 33 % en 2004.

D'une manière générale, plus les élèves ont commencé tôt l'apprentissage de l'anglais, meilleurs ils sont en fin de 3^e. Cette tendance s'observe pour les élèves évalués en 2004 comme pour les élèves évalués en 2010. Cependant, la situation des deux cohortes est différente selon l'activité langagière.

Compréhension de l'oral

En compréhension de l'oral, à niveau égal de début d'apprentissage, le score moyen des élèves de 2010 est plus faible que celui des élèves de 2004 (graphique 5). Ainsi, quelle que soit la classe de début d'apprentissage de l'anglais, les élèves de 3^e de 2010 ont de moins bonnes performances en compréhension de l'oral que les élèves de 3^e de 2004. De surcroît, le fait que les élèves de 3^e de 2010 aient commencé plus tôt ne leur a pas permis de compenser leur retard, puisque leur score moyen est inférieur à celui des élèves de 3^e évalués en 2004.

Graphique 5 : Score en compréhension de l'oral selon la classe de début d'apprentissage



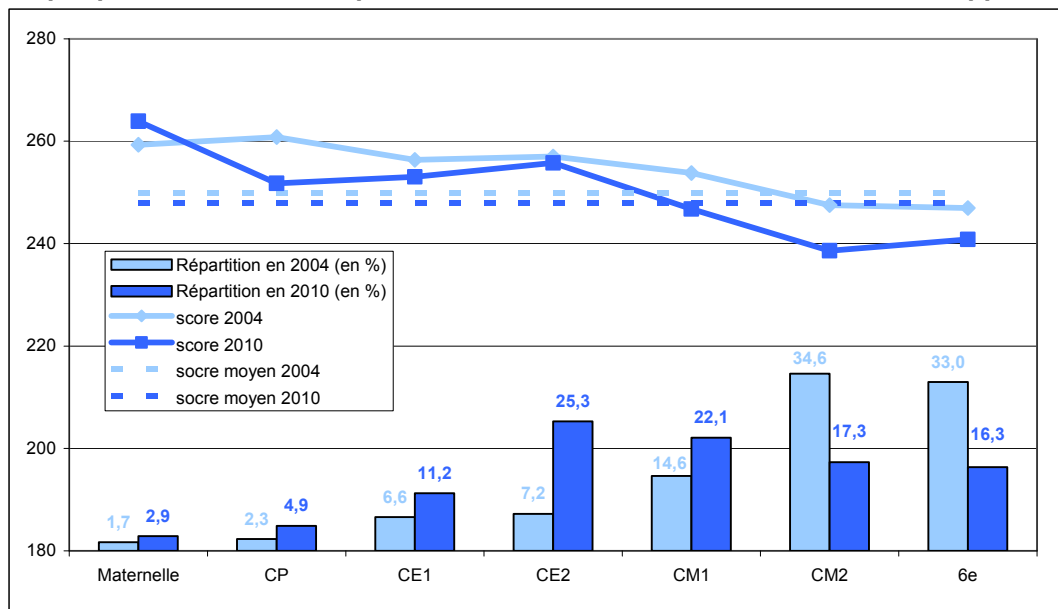
Lecture: En 2010, 25 % des élèves évalués ont débuté l'apprentissage de l'anglais en CE2 contre 7,1 % en 2004. Le score moyen de ces élèves a diminué entre 2004 et 2010, passant de 256 à 240 (courbes pleines). Le score moyen de l'ensemble des élèves de 2004 (courbe bleue clair en pointillé) est de 250.

Les répartitions selon la classe de début d'apprentissage sont calculées sur les élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'oral. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche, et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

En compréhension de l'écrit

En compréhension de l'écrit (graphique 6), à niveau égal de début d'apprentissage, le score moyen des élèves de 2010 est en général plus faible que celui des élèves de 2004, (graphique 6). L'écart est cependant moins important que pour la compréhension de l'oral (par exemple, le score des élèves ayant commencé l'anglais en CE2 est quasi-stable entre 2004 et 2010). Mais le fait que les élèves de 3^e de 2010 aient bénéficié d'un apprentissage de l'anglais plus précoce semble avoir permis de limiter la baisse du score moyen entre 2004 et 2010.

Graphique 6 : Score en compréhension de l'oral selon la classe de début d'apprentissage



Lecture: En 2010, 25,3 % des élèves évalués ont débuté l'apprentissage de l'anglais en CE2 contre 7,2 % en 2004. Le score moyen de ces élèves est quasi-stable entre 2004 et 2010, passant de 257 à 256 (courbes pleines). Le score moyen de l'ensemble des élèves de 2004 (courbe bleue clair en pointillé) est de 250.

Les répartitions selon la classe de début d'apprentissage sont calculées sur les élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'écrit. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche, et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

7. Analyse « toutes choses égales par ailleurs »

Les acquis des élèves varient en fonction de leurs caractéristiques sociodémographiques et scolaires. Le score moyen obtenu en compréhension de l'écrit, comme le score en compréhension de l'oral, diffère ainsi selon le sexe – les filles obtenant un score moyen plus élevé que les garçons –, mais aussi selon l'origine sociale, le type d'établissement, le parcours scolaire, etc.

Une simple comparaison de moyennes peut donner une image erronée des différences de scores obtenus selon certaines caractéristiques des élèves. Par exemple, l'écart observé entre les scores moyens des élèves du secteur privé et ceux du secteur public traduit mal la différence « réelle » de performance de ces deux types d'établissement. On sait que la « composition sociale » ainsi que le parcours scolaire des élèves varient selon le type d'établissement, les élèves d'origine sociale modeste et ceux ayant un « bagage scolaire » plus faible étant proportionnellement plus nombreux dans des établissements publics que parmi les élèves suivant leur scolarité dans des collèges privés.

Une analyse dite « toutes choses égales par ailleurs » au moyen de la méthode de régression linéaire permet d'éliminer un tel effet de structure. Cette méthode tient compte des relations qui peuvent exister entre différentes variables. Elle permet d'isoler chacune d'elle et d'étudier le lien qu'elle entretient avec le score des élèves en anglais, cela indépendamment des autres caractéristiques. Le tableau ci-après présente les résultats de cette analyse.

En guise d'illustration, considérons la performance des filles et des garçons. Le score moyen des garçons en compréhension de l'écrit est de 240 : il est nettement inférieur à celui des filles, qui est de 257. Cet écart important de 17 points ne reflète pas véritablement la différence de performance entre les deux sexes. En effet, les garçons sont surreprésentés parmi les élèves « en retard » ; étant moins nombreux que les filles à déclarer qu'ils aiment la langue anglaise ou qu'il est important de connaître l'anglais, ils semblent également moins motivés que celles-ci en ce qui concerne l'apprentissage de cette langue. Ainsi, toutes choses égales par ailleurs, c'est-à-dire lorsque l'on tient compte d'autres caractéristiques des élèves – sociodémographiques, scolaires, d'ordre motivationnel, etc. –, l'écart de score est en fait de 9 points en défaveur des garçons, au lieu de 17 points. De même, l'écart entre les filles et les garçons en compréhension de l'oral se réduit ainsi à 1 point au lieu de 6 points. Le même type de raisonnement s'applique aux autres caractéristiques présentes dans le modèle.

L'origine sociale des élèves – en termes de catégorie socioprofessionnelle des parents – joue aussi un rôle dans la performance des élèves. Par rapport aux élèves dont la mère est employée, les enfants des femmes travaillant en tant qu'artisans, commerçantes ou chefs d'entreprise obtiennent un score supérieur de 7 points en compréhension de l'écrit et de 8 points en compréhension de l'oral. Les élèves dont la mère est cadre ou exerce une profession intellectuelle supérieure ainsi que ceux dont la mère exerce une activité faisant partie des professions intermédiaires obtiennent également un score significativement plus élevé (respectivement + 7 points et + 8 points) que les enfants d'employées, mais cela uniquement en compréhension de l'écrit. Concernant la profession du père, ce sont les enfants des cadres et des hommes exerçant des professions intellectuelles supérieures qui, par rapport aux enfants d'employés, ont un score significativement plus élevé en compréhension de l'écrit (+ 13 points) ainsi qu'en compréhension de l'oral (+ 9 points). En revanche, les élèves dont le père est ouvrier ou ceux dont le père est sans activité professionnelle obtiennent un score significativement moins élevé en compréhension de l'écrit (respectivement - 5 points et - 10 points). Néanmoins, l'information concernant les PCS (professions et catégories socioprofessionnelles) des parents étant manquante pour plus d'un élève sur cinq, il faut interpréter ces résultats avec une grande prudence.

Outre la profession des parents, la langue parlée à la maison influe sur le score en anglais. Toutes choses égales par ailleurs, les élèves déclarant parler l'anglais à la maison obtiennent un score plus élevé (+ 5 points) lors de l'épreuve écrite et de l'épreuve orale que ceux qui disent parler uniquement le français.

Score en anglais selon les caractéristiques socio-démographiques et scolaires							
Variable		Compréhension de l'écrit			Compréhension de l'oral		
		Effectif (pondéré)	Score moyen	Coefficient de régression	Effectif (pondéré)	Score moyen	Coefficient de régression
	Ensemble	5257	248		5118	236	
	Constante			205***			214***
GENRE	Garçon	2619	240	réf.	2549	233	réf.
	Fille	2638	257	9***	2569	239	1
PCS DE LA MÈRE	Inconnu	958	213	-6**	1051	219	-2
	Agricultrices exploitantes	57	251	-6	54	239	-1
	Artisans, commerçantes, chefs d'entreprise	217	268	7*	200	254	8**
	Cadres et professions intellectuelles supérieures	437	282	7**	406	258	4
	Professions intermédiaires	884	272	8***	809	251	3
	Employées	1789	251	réf.	1709	238	réf.
	Ouvrières	482	236	-2	468	226	-3
	Sans activité professionnelle	433	235	0,5	421	225	-3
PCS DU PÈRE	Inconnu	1272	220	-6**	1339	220	-4*
	Agriculteurs exploitants	134	253	4	133	237	1
	Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	491	264	1	455	248	2
	Cadres et professions intellectuelles supérieures	567	288	13***	535	262	9***
	Professions intermédiaires	592	268	2	554	250	3
	Employés	997	253	réf.	932	239	réf.
	Ouvriers	1044	240	-5*	1014	230	-3
	Sans activité professionnelle	160	227	-10*	156	224	-2
LANGUES ÉTRANGÈRES PARLÉES À LA MAISON	Inconnu	228	160	-23***	367	203	-3
	Aucune autre langue que le français n'est parlée à la maison	3574	252	réf.	3373	238	réf.
	Anglais (et d'autres langues)	535	268	5*	495	253	5**
	Autres langues étrangères (sauf l'anglais)	920	243	-1	883	232	-2
TYPE D'ÉTABLISSEMENT	Public (hors EP)	3361	246	réf.	3272	236	réf.
	Privé	1114	273	14***	1085	252	8***
	Éducation prioritaire	782	221	-12***	761	215	-12***
RETARD SCOLAIRE	Non	3740	262	réf.	3641	246	réf.
	Oui	1517	213	-25***	1477	212	-19***
CLASSE DU DEBUT DE L'APPRENTISSAGE D'ANGLAIS	Maternelle	151	264	10*	148	254	10**
	CP	255	252	-2	252	239	-3
	CE1	590	253	5	588	238	0,05
	CE2	1329	256	8***	1278	240	3
	CM1	1163	247	4	1143	235	1
	CM2	910	239	1	901	229	-2
	Sixième	859	241	réf.	808	233	réf.
NOMBRE D'HEURES DE COURS D'ANGLAIS PAR SEMAINE	Inconnu	332	179	-17***	452	207	-8**
	Jusqu'à 3 heures	4361	250	réf.	4130	237	réf.
	4 heures	344	257	-1	320	243	3
	Plus de 4 heures	220	301	25***	216	278	23***
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT D'ANGLAIS : APPROCHE DE L'ORAL ¹	Inconnu	552	194	-14***	659	211	-5*
	Groupe 1 (-)	1168	239	réf.	1096	232	réf.
	Groupe 2	1154	255	6**	1118	239	1
	Groupe 3	1155	259	6**	1088	241	0
	Groupe 4 (+)	1228	264	9***	1157	246	3

PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT D'ANGLAIS : UTILISATION DES RESSOURCES INFORMATIQUES, NUMÉRIQUES ET DE MULTIMÉDIA ¹	Inconnu	695	211	-1	796	216	-3
	Groupe 1 (-)	1851	251	réf.	1759	238	réf.
	Groupe 2	1592	260	5**	1478	244	3**
	Groupe 3 (+)	1119	250	-1	1085	237	-2
EXPOSITION À LA LANGUE ANGLAISE	Inconnu	1370	226	-6**	1426	223	-4**
	Groupe 1 (-)	970	229	réf.	939	223	réf.
	Groupe 2	970	251	3	929	237	2
	Groupe 3	976	267	7**	907	248	5**
	Groupe 4 (+)	971	276	6**	917	257	6***
L'ÉLÈVE A-T-IL/ELLE ÉTÉ EN VACANCES DANS UN PAYS OU IL/ELLE DEVAIT UTILISER L'ANGLAIS POUR ÊTRE COMPRIS(E) ?	Inconnu	232	164	-8	366	204	11
	Non	2471	237	réf.	2354	229	réf.
	Oui	2554	266	6***	2398	248	2*
L'ÉLÈVE AIME-T-IL/ELLE LA LANGUE ANGLAISE ?	Inconnu	259	169	40***	382	203	-0,2
	Pas du tout	560	208	réf.	535	209	réf.
	Pas beaucoup	875	229	9***	841	223	8***
	Un peu	2009	249	16***	1895	235	13***
	Beaucoup	1554	286	37***	1465	263	29***
EST-CE IMPORTANT POUR L'ÉLÈVE DE CONNAÎTRE L'ANGLAIS ?	Inconnu	270	169	-8	393	204	15
	Pas du tout important	274	198	réf.	258	204	réf.
	Peu important	765	220	1	735	218	2
	Assez important	1848	247	12***	1756	235	7**
	Très important	2100	276	20***	1976	255	12***

¹ Renseignements collectés auprès des élèves

* significatif au seuil de 0,1

** significatif au seuil de 0,05

*** significatif au seuil de 0,01

Lecture : Toutes choses égales par ailleurs, les filles obtiennent un score significativement plus élevé (+9 pts) en compréhension de l'écrit alors qu'en compréhension de l'oral, il n'y a pas de différence statistiquement significative en fonction du genre.

Les acquis des élèves sont également très liés aux facteurs scolaires. Les autres caractéristiques tenues constantes, les élèves qui sont en retard dans leur cursus scolaire ont obtenu un score considérablement moins élevé (- 25 points en compréhension de l'écrit et - 19 points en compréhension de l'oral) par rapport à ceux qui n'ont pas de retard. Les résultats diffèrent aussi selon le type d'établissement : par rapport aux élèves provenant des collèges publics hors éducation prioritaire, ceux scolarisés dans les collèges privés réussissent en général mieux (respectivement + 14 points et + 8 points) et ceux inscrits dans les établissements de l'éducation prioritaire moins bien (- 12 points dans les deux épreuves). Ainsi, les écarts de score selon le secteur de scolarisation restent significatifs, même après avoir tenu compte des caractéristiques sociodémographiques des élèves.

Les informations recueillies par le questionnaire complémentaire permettent aussi d'identifier le niveau auquel l'élève a commencé à apprendre l'anglais ainsi que la charge de cet apprentissage mesurée par le nombre d'heures de cours par semaine. L'analyse de ces renseignements montre que, par rapport aux élèves qui ont débuté l'apprentissage de l'anglais en classe de sixième, ceux ayant commencé en maternelle obtiennent un score supérieur de 10 points, quelle que soit l'épreuve. De plus, ceux qui ont commencé à apprendre l'anglais en CE2 ont un score supérieur de 8 points en compréhension de l'écrit vis-à-vis des élèves qui ont débuté en sixième. En ce qui concerne le nombre d'heures de cours d'anglais, il n'est pas surprenant que les élèves ayant plus de quatre heures de cours par semaine réussissent mieux (+ 25 points en compréhension de l'écrit et + 23 points en compréhension de l'oral) que ceux qui n'ont que trois heures ou moins d'enseignement par semaine. En effet, la prise des heures supplémentaires d'anglais peut être liée au niveau de l'élève : ce sont souvent les élèves les plus performants qui profitent des dispositifs tels que « l'anglais renforcé ».

Enfin, le questionnaire de contexte adressé aux élèves a permis de recueillir des informations sur leurs perceptions de certaines pratiques d'enseignement. Deux indicateurs ont été calculés à partir de ces renseignements : l'approche de l'oral, indiquant le poids que l'enseignant d'anglais accorde à la pratique orale en classe, et la fréquence de l'utilisation des ressources informatiques, numériques et/ou de multimédia (les ressources Tice) durant les cours d'anglais. Pour l'indicateur de l'approche orale, les élèves ont ensuite été divisés en quatre groupes d'effectifs égaux selon les quartiles de l'indice. Concernant l'indicateur de l'utilisation des nouvelles technologies, trois groupes ont été formés comportant chacun respectivement 40 %, 35 % et 25 % des élèves¹¹.

De manière générale, plus l'enseignant d'anglais accorde d'importance à la pratique orale¹², plus le score des élèves en anglais est élevé. Les élèves appartenant au **groupe 4** de l'indice (ceux qui déclarent pratiquer l'anglais en cours le plus souvent) obtiennent ainsi un score en compréhension de l'écrit supérieur de 9 points par rapport aux élèves du **groupe 1** (ceux qui déclarent pratiquer le moins l'oral lors des cours d'anglais). Les mêmes tendances s'observent pour le score en compréhension de l'oral, mais, de manière surprenante, les différences entre les groupes ne sont pas statistiquement significatives.

L'utilisation de diverses ressources offertes par les nouvelles technologies (logiciels, Internet, tableau numérique interactif, laboratoire de langues/laboratoire multimédia, MP3, DVD, visioconférence) lors des cours d'anglais est également liée au score. Ainsi, les élèves appartenant au **groupe 2** (ceux déclarant utiliser ces ressources moyennement) ont obtenu un score significativement plus élevé en compréhension de l'écrit (+ 5 points) ainsi qu'en compréhension de l'oral (+ 3 points) par rapport aux élèves du **groupe 1** qui déclarent utiliser ces ressources très peu ou pas du tout. En revanche, les élèves qui déclarent profiter de ce type de ressources relativement souvent (**groupe 3**) n'ont pas un score significativement différent des élèves du **groupe 1**. L'apparente relation de causalité qui pourrait en être déduite mérite d'être nuancée. En effet, l'évaluation-bilan étant exclusivement de type papier-crayon, elle ne permet pas de rendre saillants les acquis des élèves dans le domaine de l'utilisation des ressources Tice. Ce résultat indique par ailleurs l'utilité d'une étude complémentaire des ressources Tice disponibles dans les établissements, ainsi que de l'exploitation pédagogique qu'en font les enseignants.

Outre l'enseignement dans le cadre scolaire, les élèves ont plus ou moins accès à l'apprentissage informel de la langue anglaise, ceci au travers de divers moyens de télécommunication ainsi que des voyages à l'étranger. Les informations recueillies par le questionnaire de contexte ont permis de construire un indicateur qui résume ces différentes formes d'« exposition » à la langue anglaise en incluant les réponses des élèves aux questions suivantes :

- en dehors des cours, écoutez-vous des émissions de radio en anglais ?
- en dehors des cours, regardez-vous des émissions, des films, des vidéos, des séries en anglais à la télévision, sur Internet, au cinéma... en version originale (VO) sous-titrée/en VO non sous-titrée ?
- en dehors des cours, écoutez-vous de la musique en anglais ?
- en dehors des cours, avez-vous d'autres occasions d'être en contact avec la langue anglaise : par les jeux vidéo ; au cinéma ; par les journaux ; par les magazines ; par des livres ; par Internet ; en voyageant à l'étranger ?

Les répondants ont ensuite été divisés en quatre groupes d'effectifs égaux selon leur degré d'« exposition » à la langue anglaise. De manière attendue, les élèves ayant eu plus d'opportunités d'être en contact avec la langue anglaise en dehors des cours ont obtenu des scores plus élevés lors de l'évaluation en anglais que ceux qui en ont eu moins. En revanche, la différence avec les élèves du **groupe 1** – ceux qui disent qu'ils ont très peu d'opportunités d'être en contact avec l'anglais en dehors de l'école – n'est significative que dans les deux groupes déclarant avoir eu le plus de contacts avec l'anglais. Ainsi, les élèves appartenant au **groupe 3** ont obtenu un score supérieur de 7 points en compréhension de l'écrit et de 5 points en compréhension de l'oral par rapport aux élèves du **groupe 1**. Les élèves du **groupe 4** ont obtenu un score supérieur de 6 points vis-à-vis de ces derniers lors des deux épreuves.

¹¹ Cette répartition, qui résulte du découpage selon les quartiles, est due au fait que la majorité des élèves déclare ne jamais utiliser de telles ressources en cours d'anglais. L'emploi des Tice semble ainsi encore relativement peu répandu dans l'enseignement d'anglais.

¹² Les élèves déclarent qu'en cours d'anglais le professeur s'adresse souvent aux élèves en anglais, les élèves communiquent en anglais, le professeur s'efforce de faire s'exprimer tous les élèves

De même, les élèves déclarant avoir été en vacances dans un pays où ils devaient utiliser l'anglais pour être compris ont obtenu un score plus élevé (+ 6 points en compréhension de l'écrit et + 2 points en compréhension de l'oral) que ceux qui disent qu'ils n'ont pas eu cette opportunité.

Au-delà des caractéristiques sociodémographiques et scolaires, l'analyse intègre aussi deux indicateurs reflétant la motivation des élèves à l'égard de l'apprentissage de l'anglais. La motivation a une relation positive au score. Toutes choses égales par ailleurs, plus les élèves disent aimer l'anglais, plus leurs scores sont élevés. Ceux qui disent qu'ils aiment beaucoup l'anglais ont un score supérieur de 37 points en compréhension de l'écrit et de 29 points en compréhension de l'oral vis-à-vis des élèves qui disent qu'ils n'aiment pas du tout l'anglais.

De même, ceux qui jugent important de connaître l'anglais ont un score plus élevé que ceux pour qui ce n'est pas important. Les élèves jugeant la connaissance de la langue anglaise très importante ont ainsi un score supérieur de 20 points en compréhension de l'écrit et de 12 points en compréhension de l'oral par rapport aux élèves qui disent qu'il n'est pas du tout important de connaître l'anglais.

Lorsque l'on compare les résultats des deux épreuves dans le cadre de l'analyse « toutes choses égales par ailleurs », on note que les différenciations sociales, démographiques et scolaires sont plus marquées pour le rapport à l'écrit que pour l'oralité. La même série de variables, intégrée dans le modèle de régression et appliquée sur le score en compréhension de l'écrit ainsi que sur le score en compréhension de l'oral, parvient moins à « expliquer » ce dernier. Le modèle de régression présenté dans le tableau explique 38 % de la variabilité du score en compréhension de l'écrit, mais seulement 33 % de la variabilité du score en compréhension de l'oral.

Annexe encadrée : Professions et catégories socioprofessionnelles (PCS)

- Agriculteurs exploitants.
- Artisans, commerçants, chefs d'entreprise (artisans ; commerçants et assimilés ; chef d'entreprise de 10 salariés et plus).
- Cadres et professions intellectuelles supérieures (professions libérales ; cadres de la fonction publique ; professeurs et professions scientifiques ; professions de l'information, des arts et des spectacles ; cadres administratifs et commerciaux des entreprises ; ingénieurs et cadres techniques d'entreprise).
- Professions intermédiaires (professeurs des écoles, instituteurs et professions assimilées ; professions intermédiaires de la santé et du travail social ; clergé, religieux ; professions intermédiaires et administratives de la fonction publique ; professions intermédiaires, administratives et commerciales des entreprises ; techniciens ; contremaîtres, agents de maîtrise).
- Employés (employés civils et agents de service de la fonction publique ; policiers et militaires ; employés administratifs d'entreprise ; employés administratifs de commerce ; personnels des services directs aux particuliers).
- Ouvriers (ouvriers qualifiés ; ouvriers non qualifiés ; ouvriers agricoles).
- Retraités (retraités agriculteurs exploitants ; retraités artisans, commerçants, chefs d'entreprise ; retraités cadres, professions intermédiaires ; retraités employés et ouvriers).
- Autres personnes sans activité professionnelle (chômeurs n'ayant jamais travaillé ; personnes sans activité professionnelle).
- Inconnu, sans objet

8. Résultats de l'enquête contextuelle

8.1 Que nous apprennent les réponses au questionnaire élève ? Quelles évolutions par rapport aux réponses de CEDRE 2004 ?

8.1.1 Les élèves et l'anglais

En 2010, comme en 2004, presque la moitié des élèves estiment leurs résultats scolaires en anglais « moyens », environ 25 % les qualifient de « bons » et un quart les estiment « mauvais ».

La quasi totalité des élèves évalués (97,7 %) suivent un enseignement « première langue »

76,8 % d'entre eux apprennent l'espagnol en langue 2 en 2010. Quant à l'apprentissage de l'allemand en langue 2, 12,3 % des élèves sont concernés.

93,8 % des élèves déclarent ne recevoir aucun autre enseignement en langue anglaise au collège, ce qui confirme les déclarations de plus de 80 % d'entre eux qui affirment n'être ni en section européenne, ni en section bilingue.

Plus d'un élève sur deux dit être déjà allé en vacances dans un pays où il devait utiliser l'anglais pour être compris (50,9 %); ils étaient 43 % en 2004.

Comme en 2004, 40 % des élèves déclarent aimer « un peu » l'anglais et 11 % déclarent ne pas l'aimer « du tout ». Cependant, près d'un tiers des élèves déclarent aimer « beaucoup » l'anglais.

Dans le même registre, la majorité d'entre eux (environ 80 %) reconnaissent qu'il est « très important » ou « assez important » de connaître l'anglais. Comme en 2004, seule une minorité (20 %) ne voit pas l'importance de parler l'anglais.

Quels avantages les élèves voient-ils à parler l'anglais ?

Parmi les avantages les plus plébiscités, la communication à l'étranger, devant la poursuite d'études (qui arrivait en première position en 2004) et les chances de trouver un bon emploi grâce à la maîtrise de l'anglais.

Comprendre des émissions de télévision ou des films en version originale non sous-titrée ou encore lire des livres en anglais ne représentent pas des avantages prioritaires ; ce dernier aspect intervient même en dernière position (dans un classement de 1 à 7).

Dans un classement de 1 à 5, ils déclarent avoir appris le plus l'anglais tout d'abord à l'école ou au collège, soit dans le milieu scolaire, ou lors de séjours à l'étranger. La famille n'intervenant qu'en troisième position, devant les cours particuliers.

8.1.2 Les loisirs et l'anglais

Très peu d'élèves écoutent des émissions de radio en anglais en dehors des cours : 83,8 % disaient n'en écouter jamais en 2004 et seulement 8 % d'entre eux disaient en écouter moins d'une fois par mois.

On constate une évolution en 2010, puisque les élèves sont moins nombreux à ne jamais écouter d'émissions de radio (71,9 % en 2010). Le pourcentage de ceux qui écoutent une à trois fois par mois des émissions de radio en anglais a doublé (3,3 % en 2004, contre 6,9 % en 2010) tandis que celui des élèves déclarant en écouter une fois par semaine voire plus a progressé (5,9 % en 2010 contre 3,4 % en 2004), ce qui demeure toutefois très peu. Ce support de communication demeure sans doute difficile d'accès pour les élèves de collège.

L'évolution est plus probante en ce qui concerne les films, vidéos, séries en version originale.

En 2004, seulement 2 % des élèves regardaient tous les jours des émissions de télévision ou des films en V.O. sous-titrée. Ils sont plus de 5 % en 2010. Parallèlement, ils sont plus de 20 % à en regarder une fois voire plus d'une fois par semaine, alors qu'ils n'étaient que 8,3 % en 2004.

On constate toujours une nette différence selon que le film est sous-titré ou non. Sans les sous-titres, 61,9 % déclarent ne jamais en regarder (contre 75,6 % en 2004) et seulement 17,8 % en regardent moins d'une fois par mois (14,6 % en 2004). Ils sont plus nombreux à déclarer regarder des vidéos ou

films en V.O. non sous-titrée fréquemment (8,5 % contre 3,5 % en 2004). Et ils sont plus de deux fois plus nombreux à en regarder chaque jour (3,6 % contre 1,4 % en 2004).

Avec les sous-titres, près de 29 % (contre 36,4 % en 2004) n'en regardent jamais, mais 24,8 % en regardent rarement (contre 38,1 % en 2004) et 20,8 % entre une et trois fois par mois (contre 15,2 % en 2004).

Comme en 2004, c'est par la musique que les élèves sont le plus souvent en contact avec l'anglais : 90 % le sont très souvent ou souvent et seulement 2,5 % ne le sont jamais. Parallèlement, les loisirs par lesquels les élèves sont le moins en contact avec l'anglais en 2010 comme en 2004, sont la lecture de journaux, de livres et de magazines pour lesquels les élèves choisissent en majorité la modalité de réponse « jamais » respectivement à 71,9 %, 60,2 % et 41,7 % (ils étaient 81,1 %, 72,4 % et 57,2 % en 2004).

L'évolution significative en 2010 concerne internet, que 25 % des élèves considèrent comme une véritable occasion d'être en contact avec l'anglais (contre 17,5 % en 2004). Ils ne sont plus que 7 % à déclarer n'être « jamais » en contact avec la langue anglaise sur internet (contre 27,4 % en 2004). Les jeux vidéo recueillent moins d'adhésion en 2010 qu'en 2004 : 46,5 % en 2004 y voyaient une occasion d'être en contact souvent ou très souvent avec l'anglais, contre 34,2 % seulement en 2010.

8.1.3 Les élèves et les cours d'anglais

Des résultats positifs ressortent de l'enquête. En effet, selon 87,3 % des élèves, leur professeur s'adresse à eux en anglais (presque tout le temps ou la moitié du temps) et il s'efforce de faire s'exprimer tous les élèves de la classe, selon 77,4 % d'entre eux. Cependant, une lecture fine des résultats met en lumière une évolution depuis 2004 : les élèves sont plus nombreux à penser que leur professeur s'adresse à eux en anglais « la moitié du temps » et seul un élève sur deux (63,5 % en 2004) déclare qu'il le fait « presque tout le temps ».

Le professeur ne s'adresse pas toujours aux mêmes élèves pour 36 % d'entre eux et ils sont 36 % à penser qu'il le fait seulement de temps en temps. Selon une majorité (85,8 %), le professeur considère qu'il est important que les élèves s'expriment en anglais même s'ils font des erreurs et il signale ces dernières, en donnant des explications qui leur permettent de ne pas les refaire (selon 84,5 % des élèves).

Cependant, si on compare ces résultats à ceux de 2004, ils deviennent moins probants. En effet, Les élèves de 2010 sont moins nombreux à penser que leur professeur s'adresse à eux exclusivement en anglais (55,5 % contre 63,5 % en 2004) et qu'il s'efforce de faire participer tous les élèves presque tout le temps (50,9 % contre 61,2 % en 2004). Ils sont également plus nombreux à estimer que leur professeur ne privilégie ni n'encourage « jamais » ou seulement « de temps en temps » leurs productions orales, surtout s'ils font des erreurs (15,5 % contre 10,3 % en 2004).

Les points plutôt négatifs concernent également le fait que selon 49,3 % d'entre eux (42,1 % en 2004), le professeur ne tient « jamais » compte de l'avis des élèves pour choisir les activités et seulement 32,2 % (38,6 % en 2004) pensent qu'il le fait « de temps en temps ».

La mobilisation du temps de parole par le professeur demeure un point sensible, malgré une évolution positive depuis 2004. Pour un tiers d'entre eux (42 % en 2004), l'enseignant le mobilise « la moitié du temps ». Ils sont cependant plus nombreux (13 % contre 10 % en 2004) à penser que le professeur ne mobilise « jamais » la parole en classe.

Les points plutôt positifs concernent le travail, qui s'effectue plus souvent en petits groupes selon 50,3 % des élèves (39,8 % en 2004) et ils sont moins nombreux à déclarer que ce type de travail ne s'observe « jamais » (37,7 % contre 54,4 % en 2004). Cependant, cette pratique demeure assez peu instaurée en classe : seulement 12 % des élèves déclarent travailler en groupes « la moitié du temps » ou « presque tout le temps ».

Autre point évoluant positivement depuis 2004, l'encouragement des progrès par le professeur : 59,3 % des élèves (contre 53,4 % en 2004) pensent que leur enseignant d'anglais souligne de façon positive leurs progrès « la moitié du temps » ou « presque tout le temps ». Les élèves sont toutefois encore 40,7 % en 2010 (46,6 % en 2004) à penser que leur professeur les encourage uniquement « de temps en temps » voire « jamais ».

Les matériels ou ressources utilisés en cours d'anglais ont, selon les dires des élèves, évolué : les cassettes audio (souvent voire très souvent utilisées selon 72,9 % des élèves en 2004) sont toujours présentes en classe, mais dans une moindre mesure (62,6 %, soit une baisse de 10 points). Les cassettes vidéo, les journaux, magazines, BD continuent à n'être « jamais » utilisés selon environ 65 % des élèves et la grande majorité déclare ne jamais bénéficier d'un assistant anglophone en cours d'anglais.

Les programmes informatiques ne servent « jamais » en cours, mais dans une moindre mesure en 2010 (72,9 % en 2010, contre 85,5 % en 2004). Il semble que ce support pédagogique commence à gagner du terrain, tout comme l'Internet : 86,6 % déclaraient qu'il n'était « jamais » utilisé en cours en 2004, ils ne sont plus que 70,7 % en 2010 ; 21,2 % des élèves déclarent qu'il est « parfois » présent en cours d'anglais, ils n'étaient que 10,5 % en 2004.

Quant aux nouvelles technologies (TNI, laboratoires de langue ou multimédia, MP3, visioconférences), elles ne servent jamais d'appui au cours, selon une écrasante majorité d'élèves (85 à 95 %).

Enfin, concernant les devoirs, en 2010 comme en 2004, plus d'un élève sur deux déclare passer moins de 15 minutes ou entre 15 et 30 minutes chaque semaine à faire ses devoirs d'anglais.

8.1.4 Les élèves et l'évaluation CEDRE

Les élèves trouvent l'évaluation plus difficile en 2010 : 39,2 % d'entre eux la trouvent difficile, voire très difficile (ils n'étaient que 14,3 % en 2004). A l'inverse, seuls 11,1 % (contre 31,7 % en 2004) l'ont trouvée facile voire très facile.

8.2 Que nous apprennent les réponses au questionnaire enseignant ?

Afin d'enrichir les résultats recueillis auprès des élèves par des données sur leur environnement pédagogique, un questionnaire a été élaboré à l'attention de tous les professeurs enseignant l'anglais dans l'établissement dont les élèves ont passé l'évaluation.

Ainsi, en 2010, 402 professeurs enseignant l'anglais répartis dans 194 établissements ont été notamment interrogés sur leur formation, leurs modalités d'enseignement, l'évaluation, leurs exigences, leurs relations interprofessionnelles, offrant ainsi à l'analyse des données éclairantes sur le contexte de l'enseignement de la langue (ils étaient 458 professeurs répartis dans 169 établissements en 2004).

8.2.1 Commentaire général

Comme en 2004, l'ancienneté moyenne des professeurs est d'environ 17 ans et leur ancienneté dans l'établissement est de 9 ans. En 2010, les professeurs donnent en moyenne 4,3 cours d'anglais par semaine par classe (3,7 en 2004), d'une durée moyenne de 55 minutes.

Au total, ils donnent en moyenne 18 heures de cours d'anglais par semaine.

Ils consacrent, par semaine, le même temps moyen à la préparation de leurs cours d'anglais qu'en 2004 : 13,5 heures (13,2 en 2004).

8.2.2 Formation

En complément de leur service d'enseignement, seuls 9,8 % des professeurs ont des activités de formateur dans le domaine de l'enseignement d'anglais, alors qu'ils étaient 14,2 % en 2004.

Avant de devenir professeurs d'anglais, 64,5 % d'entre eux (60,3 % en 2004) ont suivi des cours, un stage, ou une formation d'au moins 6 mois dans un pays anglophone et les enseignants sont plus nombreux en 2010 (55,6 % contre 42,8 % en 2004) à avoir effectué un séjour d'au moins 6 mois dans un pays anglophone pour des raisons autres que suivre des études ou une formation.

Au cours des quatre dernières années d'enseignement, la majorité des enseignants (près de 80 %) n'ont pas suivi de stage de formation continue de plus de 30 heures dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de l'anglais, comme en 2004.

Mais s'ils en ont suivi, les stages de formation continue dans leur très grande majorité (85 % des cas) se sont déroulés en partie dans un pays anglophone.

En 2010, 86,3 % des professeurs interrogés déclarent être certifiés ; ils étaient 84,3 % en 2004. Ils sont moins nombreux à être agrégés (1,8 % en 2010 contre 2,8 % en 2004).

Ils sont par ailleurs plus nombreux à déclarer le Master comme diplôme le plus élevé (40,5 % contre 35,4 % en 2004) et deux fois plus nombreux à déclarer être titulaires d'un DEA ou doctorat de 3^{ème} cycle.

8.2.3 Vocation

A l'instar de 2004, plus des trois quarts des professeurs (77 %), ont choisi leur cursus universitaire avec l'intention de devenir enseignant d'anglais mais ils sont plus nombreux qu'en 2004 (37,4 % en 2010 contre 26 %) à déclarer qu'ils quitteraient l'enseignement s'ils en avaient l'occasion.

Parallèlement, une évolution de l'estime du métier d'enseignant apparaît en 2010 : plus de 7 enseignants sur 10 (6 sur 10 en 2004) pensent que leur profession est très peu valorisée par la société et près de la moitié jugent que leur travail est « très peu » valorisé par leurs élèves.

8.2.4 Ressources et techniques pédagogiques utilisées

Le manuel est toujours très utilisé par la grande majorité des professeurs pour enseigner dans leur classe. Ils utilisent d'autres ressources en complément ou en remplacement du manuel :

- 80,6 % utilisent souvent ou très souvent des cassettes audio spécifiques pour l'enseignement de l'anglais ;
- 31,5 % déclarent utiliser souvent voire très souvent Internet (contre 8,4 % en 2004) ;
- 21 % utilisent parfois voire souvent le laboratoire de langue (contre 6,8 % en 2004) ;
- 68,2 % s'appuient parfois sur des chansons ; 59,1 % sur des journaux, magazines ou bandes dessinées en complément.

Quant aux technologies de pointe (TNI, MP3, visioconférence), elles sont encore très rarement utilisées par les enseignants interrogés (selon respectivement 89,7 %, 66,8 % et 96,5 % d'entre eux).

De quel matériel les professeurs d'anglais disposent-ils en classe ?

Parmi les matériels les plus présents, le lecteur de cassettes audio (83,4 %) ou le lecteur de CD (80,3 %) qui permettent de lire les documents sonores fournis avec le manuel ; le téléviseur (60,5 %), le magnétoscope (50,5 %) et le lecteur DVD (58,7 %) ; le rétroprojecteur (67,4 %).

Les matériels les moins présents dans les classes d'anglais sont le vidéoprojecteur (26,8 % des salles en seraient équipées), le MP3 (14,5 %), le TNI (4,2 %) et le laboratoire de langues (2,7 %).

En ce qui concerne l'informatique, 38,4 % des enseignants déclarent disposer d'un ordinateur dans leur salle, ainsi qu'une connexion internet (35,1 %).

8.2.5 Nouvelles technologies

Les pratiques des enseignants ont évolué : alors qu'ils étaient 70 % en 2004 à déclarer utiliser « très rarement » Internet dans le cadre de leurs cours, ils ne sont plus que 38,7 % en 2010. Un enseignant d'anglais sur deux désormais indique avoir parfois voire souvent recours à Internet dans le cadre de son cours.

De même, dans la préparation de leur cours, 54,2 % des professeurs (contre 48 % en 2004) tiennent souvent voire très souvent compte de ce que leurs élèves aiment et de leur opinion.

8.2.6 Langue de communication

Un enseignant sur deux commence très rarement son cours en expliquant les nouveaux concepts, mots, formes grammaticales, puis en mettant en œuvre les activités appropriées. Par contre, ils sont beaucoup moins nombreux qu'en 2004 (58,7 % contre 77 %) à suivre souvent la progression du manuel.

Parallèlement, ils sont aussi plus nombreux (41,5 % en 2010 contre 27,3 % en 2004) à avoir souvent recours à des jeux de rôles et des simulations pour créer dans la classe des situations de communication presque authentiques. Les préconisations des nouveaux programmes, adossés au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, n'y sont sans doute pas étrangères.

Au cours d'une séance, presque la moitié des professeurs estiment en moyenne avoir un temps de parole qui se fait en anglais, compris entre 51 % et 75 %. Très peu estiment avoir un temps de parole en anglais inférieur à 25 %. Cependant, on note une évolution dans leurs dires puisqu'ils sont deux fois plus nombreux en 2010 à déclarer occuper de 75 à 100 % du temps de parole en anglais (31 % contre 13,1 %). Ces résultats sont à rapprocher de ceux des questionnaires élèves puisque ces derniers sont moins nombreux que leurs enseignants à l'estimer : seuls 55 % des élèves déclarent que leur enseignant parle anglais « presque tout le temps ».

Les élèves sont « souvent » voire « très souvent » encouragés à communiquer en anglais à l'intérieur de la classe selon 92,2 % des enseignants.

8.2.7 Contexte socio-économique des pays anglophones

58 % des professeurs enseignent très rarement ou seulement quelquefois aux élèves les points essentiels du contexte socio-économique des pays anglophones, contre 53,7 % en 2004.

8.2.8 Travail interdisciplinaire

Un professeur sur deux s'informe parfois auprès de ses collègues d'autres matières des thèmes qu'il traite en cours et seulement trois sur dix le font souvent.

8.2.9 Travail en paire ou en groupe

69,4 % (contre 53,9 % en 2004) encouragent fréquemment la dynamique du travail en paire ou en groupe dans leur cours et en dehors des cours (lettres, emails, échanges), l'anglais est souvent ou très souvent encouragé par 39,2 % des professeurs.

8.2.10 Développement de stratégies

Plus de 37,9 % des professeurs (contre 27,8 % en 2004) apprennent à leurs élèves à utiliser très souvent la langue en situation et à développer des stratégies communicatives. De même, près de la moitié des enseignants (45,1 %) aident très souvent leurs élèves à développer des stratégies afin qu'ils deviennent autonomes dans le processus d'apprentissage.

Le pourcentage de professeurs définissant souvent ou très souvent des priorités entre les objectifs et les contenus est stable entre 2004 et 2010 (environ 86 %). 88,4 % des professeurs répartissent de temps à autre leur classe en groupes homogènes selon les compétences linguistiques (91,9 % en 2004).

8.2.11 Évaluation

Comme en 2004, adapter les critères d'évaluation aux objectifs pédagogiques est une pratique souvent utilisée par la quasi totalité des enseignants (environ 91 %).

Peu de professeurs tiennent compte de l'auto-évaluation de leurs élèves : 36,1 % répondent « très rarement » et 38,9 % « parfois » (ils étaient respectivement 42,2 % et 37,6 % en 2004).

8.2.12 L'anglais dans les situations réelles

Les professeurs ont ensuite été interrogés sur les activités qu'ils mettaient en place pour permettre à leurs élèves d'utiliser l'anglais dans des situations réelles et on ne note aucune évolution marquante des résultats à cet égard :

Comme en 2004, une minorité d'entre eux ont très rarement ou parfois recours à de telles pratiques. Ainsi,

- 85 % se mettent occasionnellement en rapport avec des collègues dans d'autres pays pour trouver des correspondants pour leurs élèves ;
- 82 % organisent de temps en temps des échanges avec des enseignants et des élèves de pays anglophones ;
- 55 % organisent très rarement des activités extra scolaires pour favoriser la pratique de l'anglais ;
- 93 % créent très rarement des groupes de discussion sur Internet ou utilisent la visioconférence.

8.2.13 Devoirs à la maison

A chaque cours, 85,6 % des professeurs (contre 75,9 % en 2004) donnent des devoirs d'anglais à leurs élèves et ils ne sont plus que 3 % (contre 13,5 % en 2004) à leur en donner une fois ou deux fois par mois.

8.2.14 Relations professionnelles et personnelles

Peu d'évolution des résultats entre 2004 et 2010 du point de vue des relations professionnelles entre collègues, qui sont pour la plupart jugées satisfaisantes (48,6 %) ou très satisfaisantes (42,4 %). Les enseignants jugent de façon similaire les relations personnelles qui sont satisfaisantes pour 53 % d'entre eux et très satisfaisantes pour 40,9 %.

En ce qui concerne le climat de collaboration et de soutien entre collègues, 49,1 % des professeurs sont satisfaits et 37,4 % très satisfaits.

Une évolution significative concerne le niveau d'accord sur les critères d'enseignement et d'évaluation, qui est jugé très satisfaisant pour 30,3 % (contre 22,7 % en 2004).

8.2.15 Jugement sur l'évaluation bilan dans les trois activités langagières

Plus d'un professeur sur deux a estimé que l'évaluation de compréhension orale et celle de la compréhension écrite était « facile ». Ils sont un peu moins de 40 % à avoir jugé celle de l'expression écrite « facile », mais 46 % ont tout de même trouvé cette dernière « difficile ».

Plus de 85 % des professeurs pensent que l'évaluation soumise aux élèves pour les trois types d'évaluation cités précédemment leur était familière.

8.2.16 Les priorités des enseignants dans leurs pratiques d'enseignement

Les professeurs ont été interrogés sur leurs priorités dans leurs pratiques d'enseignement.

Dans la liste ci-dessous, ils devaient classer les propositions de la plus importante (1) à la moins importante (6).

a : l'entraînement à la production orale

b : l'entraînement à la production écrite

c : l'apprentissage du lexique

d : la maîtrise des connaissances

e : le développement de la pratique courante de la langue

f : la mise en jeu des compétences de prises d'informations

La première priorité des professeurs en 2010, de manière plus probante qu'en 2004, concerne **l'entraînement à la production orale**, considérée de loin comme la plus importante des pratiques.

Le **développement de la pratique courante de la langue** intervient en seconde position, devant **la maîtrise des connaissances grammaticales et syntaxiques**. Puis viennent **l'apprentissage du lexique** et **l'entraînement à la production écrite**, qui n'arrive qu'en 5^e position. En bas du classement, **la mise en jeu des compétences de prises d'informations**.

9. Conclusion

En 2010, les scores moyens des élèves de fin de collège en compréhension de l'oral sont en baisse significative par rapport à 2004.

Les programmes de 2007 et les objectifs définis par rapport au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) réservent pourtant une place de choix à l'oral au collège. En effet, trois activités langagières sur les cinq en relèvent. L'une des principales nouveautés étant l'introduction de l'expression orale en continu, nettement distinguée de l'interaction orale.

Ainsi la baisse des performances des élèves dans ce domaine, révélée par notre enquête, conduit-elle à s'interroger sur leur adéquation avec les attentes de fin de collège. D'autant que le pourcentage des élèves les plus faibles augmente tandis que celui des élèves les plus habiles diminue de manière patente ainsi qu'en témoignent les écarts-types.

Une analyse plus précise des résultats fait apparaître que les compétences de reconnaissance sont mieux maîtrisées que celle impliquant la mise en place de processus dits de « haut niveau » : construire le sens en établissant des liens, compétence qui n'est maîtrisée qu'à partir du groupe 3 de l'échelle. Mais c'est sans doute à ce niveau de maîtrise que résident les véritables compétences de compréhension fine et force est de constater que seuls les élèves les plus habiles (groupes 4 et 5) y ont accès. Aussi peut-on parler d'une forte hétérogénéité des élèves, dont les compétences sont disparates et inégales et dont les savoirs et les savoir-faire sont plus dispersés qu'en 2004.

Dans ces conditions, il est difficile de parler de compétences structurées dans le domaine de l'oral.

Ces résultats conduisent à s'interroger sur les pratiques de classe : l'entraînement à la compréhension de l'oral se limite-t-il au simple repérage/identification dans un document sonore ou bien habitue-t-on les élèves à construire le sens, c'est-à-dire à acquérir une méthodologie spécifique d'accès au sens d'un message oral ?

Autre interrogation : l'insistance sur la production orale et notamment l'expression orale en continu (que les enseignants doivent désormais évaluer, comme les autres activités langagières, afin de valider le niveau A2 et les compétences du livret personnel de compétences) s'est-elle traduite dans les classes par un moindre entraînement aux activités de compréhension¹³ ?

À la différence de la compréhension de l'oral, le score moyen reste stable en compréhension de l'écrit, mais on constate une augmentation des écarts de performances. Que ce soit dans les groupes de faible ou de haut niveau, les pourcentages d'élèves augmentent entre 2004 et 2010, passant de 15 % à 22 % pour les groupes 0 et 1 et de 10 % à 14 % pour le groupe 5.

L'accès au sens d'un message écrit (être capable de synthétiser des informations, d'établir des liens) n'est maîtrisé qu'à partir du groupe 4, soit par seulement 14 % de l'ensemble de l'échantillon. La moitié des élèves ne sont capables que de repérages ponctuels.

En mobilisation des outils linguistiques, avec un taux de réussite voisin de 49 %, on note là aussi une stabilité des performances entre 2004 et 2010. Quant à l'expression écrite proprement dite, les performances sont moins probantes, avec un taux de réussite moyen de 39 % et un taux de non-réponse moyen qui s'établit à 15,6 %.

Ces résultats soulignent la difficulté à produire de manière autonome un texte, sans aucune amorce ni aide et à mobiliser à bon escient des connaissances et des savoir-faire dans ce domaine spécifique.

¹³ Voir l'analyse de François Monnanteuil, inspecteur général d'anglais, doyen du groupe Langues vivantes – Note d'Information 12.05 Avril – « L'Évolution des compétences en langues des élèves en fin de collège de 2004 à 2010

PARTIE II

L'ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES EN ESPAGNOL

DES ÉLÈVES EN FIN DE COLLEGE

DE 2004 À 2010

Dans l'introduction générale de ce dossier, des précisions sont apportées sur le cadre de l'évaluation-bilan 2010 ainsi que sur les activités langagières évaluées, en anglais, en espagnol et en allemand.

1. La conception des épreuves

Dans chacune des trois activités langagières retenues, on a proposé des situations d'évaluation contextualisées, de difficultés variées et objets d'un questionnement indépendant. La nature et la complexité des items sont adaptées à la maturité des élèves de fin de collège.

Selon les programmes mis en application depuis 2006, les élèves doivent être capables de comprendre « *des instructions et des consignes*¹⁴ » dans la langue cible, à l'oral comme à l'écrit, dès le niveau A1. C'est pourquoi les consignes des nouveaux items de l'évaluation de 2010 ne sont plus en français, comme en 2004, mais en espagnol. En revanche, celles des items de 2004, repris en 2010, demeurent en français pour permettre une comparabilité des résultats dans le temps (Cf. méthodologie, p. 169).

Au final, sur les 174 items de 2004, 72 ont été repris à l'identique et 187 items nouveaux ont été introduits.

Les cahiers d'évaluation comprenaient deux séquences de 45 minutes chacune. Lors de la première séquence, dans un souci de cohérence, seuls les items de 2004 étaient proposés ; la deuxième séquence portait sur les nouveaux items de 2010.

Par ailleurs, des questionnaires de contexte à destination des élèves, des chefs d'établissement et des enseignants d'espagnol, ont été également proposés.

Tableau 1 : Nombre d'items par activité langagière

	Nombre total d'items	Nombre d'items communs 2004 - 2010	Nombre d'items nouveaux
Compréhension de l'oral	90	16	74
Compréhension de l'écrit	107	33	74
Expression écrite	62	23	39
TOTAL	259	72	187

¹⁴ Préambule commun des programmes de l'enseignement de langues vivantes étrangères au collège – Palier 1; B.O. hors-série n°6 du 25 août 2005 p°24 p° 30

Pour chacune des trois activités langagières retenues, les compétences et les objectifs d'évaluation sont répertoriés dans les tableaux suivants, tableaux qui font apparaître également le nombre d'items proposés.

1.1 Compétences et objectifs d'évaluation en compréhension de l'oral

Tableau 2 : Nombre d'items par compétence et objectif d'évaluation en compréhension de l'oral

Compréhension de l'oral		
Compétences	Objectifs d'évaluation	Nombre d'items (dont items de 2004)
Reconnaître / Percevoir		21
	Reconnaître le schéma intonatif	4
	Discriminer des phonèmes proches	10 (2)
	Repérer la syllabe tonique	7
Reconnaître / Identifier		48
	Reconnaître une forme verbale	1
	Reconnaître des chiffres et des nombres	11 (1)
	Repérer l'information (vocabulaire usuel, éléments culturels simples, repères temporels)	36 (7)
Construire le sens		18
	Inférer à partir d'éléments connus ou non	3
	Construire l'information	6 (1)
	Synthétiser l'information	7 (1)
	Comprendre l'implicite	1 (1)
	Interpréter	1 (1)
		Total 87

1.2 Compétences et objectifs d'évaluation en compréhension de l'écrit

Tableau 3 : Nombre d'items par compétence et objectif d'évaluation en compréhension de l'écrit

Compréhension de l'écrit		
Compétences	Objectifs d'évaluation	Nombre d'items (dont items de 2004)
Connaître		28
	Reconnaître un lexique de base	14 (5)
	Reconnaître des expressions figées mémorisées	2
	Reconnaître des antonymes	6 (6)
	Connaître des repères culturels minimaux	6 (5)
Reconnaître/ Identifier		48
	Repérer l'information explicite	12 (3)
	Identifier des repères temporels	2 (2)
	Identifier l'élément qui justifie une affirmation	4 (2)
	Identifier une situation à partir d'indices lexicaux	24 (1)
	Reconnaître le genre d'un document	6 (2)
Construire le sens		31
	Déduire le sens d'une phrase	9 (1)
	Déduire la situation d'énonciation à partir d'indices	1
	Retrouver l'ordre logique (chronologique) d'un texte	6 (1)
	Synthétiser l'information, construire le sens à partir d'une mise en réseau d'indices lexicaux	15 (3)
		Total 107

1.3 Objectifs d'évaluation en mobilisation des outils linguistiques

Tableau 4 : Nombre d'items par objectif d'évaluation en mobilisation des outils linguistiques

Mobilisation des outils linguistiques		
	Objectifs d'évaluation	Nombre d'items (créés en 2004)
Être capable de mobiliser des connaissances	Utiliser les outils de la localisation dans l'espace	4
	Utiliser les comparatifs	7
	Utiliser les pronoms interrogatifs	5
	Utiliser les pronoms personnels (sujets, compléments, vouvoiement)	1
	Exprimer les aspects de l'action	3
	Choisir le bon verbe pour exprimer son accord	1
	Choisir le bon verbe pour exprimer sa volonté	1
		Total 22

1.4 Compétences et objectifs d'évaluation en expression écrite

Tableau 5 : Nombre d'items par compétence et objectif d'évaluation en expression écrite

Expression écrite		
Compétences	Objectifs d'évaluation	Nombre d'items (créés en 2010)
Écrire des expressions et des phrases simples	isolées.	15
	sur lui-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font.	9
	sur sa famille, ses conditions de vie, son collègue.	3
	reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».	6
	sur les aspects quotidiens de son environnement, par exemple les gens, les lieux, le travail ou les études avec des phrases reliées entre elles.	3
Faire une description brève et élémentaire	d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles.	3
	Total 39	

1.5 Les échelles de performances

Pour formaliser un constat de la maîtrise des compétences en espagnol des élèves en fin de collège (fin de palier 1¹⁵), deux échelles décrivant plusieurs niveaux de performance ont été construites, une pour la compréhension de l'oral, une autre pour la compréhension de l'écrit. Pour des raisons techniques, il n'a pas été possible d'établir d'échelle pour l'expression écrite. Pour chacune d'entre elles, six groupes d'élèves correspondant à des niveaux différenciés de maîtrise des compétences ont pu ainsi être distingués. Sur la base de constats fréquemment établis dans les différentes évaluations antérieures de la DEPP, qui montrent que 15 % des élèves peuvent être considérés en difficultés en fin de scolarité obligatoire (groupes 0 et 1), la partie la plus basse de l'échelle est constituée des scores obtenus par les 15 % d'élèves ayant les résultats les plus faibles. A l'opposé, la partie supérieure, constituée des scores les plus élevés, rassemble 10 % des élèves. Entre ces deux niveaux, l'échelle a été scindée en trois parties d'amplitudes de scores égales correspondant à trois groupes intermédiaires.

Il est important de préciser que ce ne sont pas nécessairement les mêmes élèves qui constituent les groupes d'une même dénomination en compréhension de l'oral et en compréhension de l'écrit.

1.6 La population étudiée

En 2010, 70,9 % des élèves étudient l'espagnol en deuxième langue.

2. Les compétences des élèves en compréhension de l'oral

2.1 Évolution des compétences en compréhension de l'oral entre 2004 et 2010

Pour des raisons techniques, il n'a pas été possible de construire d'échelles communes aux évaluations de 2004 et de 2010.

Toutefois, afin de mesurer l'évolution des performances des élèves dans cette activité langagière et de comparer les résultats dans le temps, il a été calculé le pourcentage de réussite aux items communs aux deux évaluations, en 2004 et en 2010.

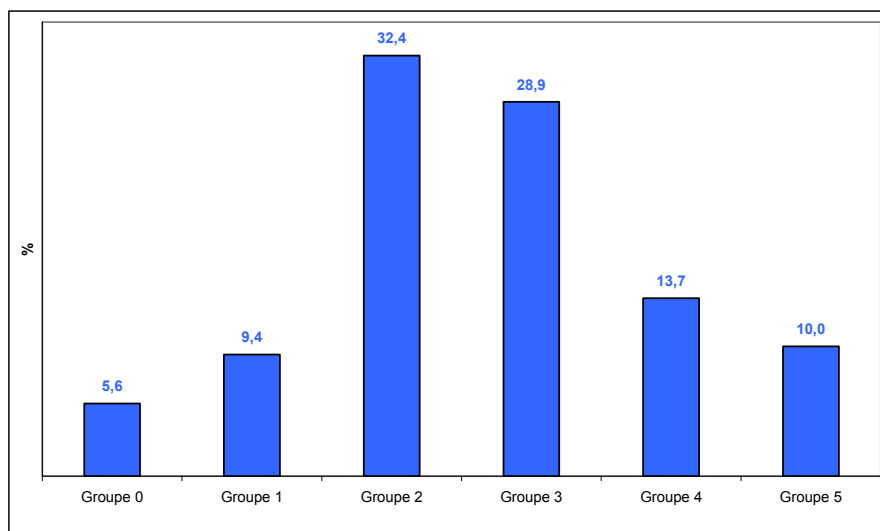
	Compréhension de l'oral Pourcentage de réussite aux items communs aux deux évaluations
2004	75,4 %
2010	70,2 %

Le taux de réussite aux items communs, dans cette activité langagière, est en baisse significative : En 2004, les élèves atteignaient un taux de réussite de 75,4 %. En 2010, ils obtiennent un taux de réussite moyen de 70,2 %. Il y a donc une différence de 5 points entre les deux évaluations.

¹⁵ Palier 1 des programmes de langues vivantes

2.2 Répartition des élèves par groupe de niveau de performance à l'issue de l'évaluation de 2010 en compréhension de l'oral

Graphique 1 : Répartition des élèves par groupe de niveau en 2010 en compréhension de l'oral en espagnol



Lecture : En 2010, 28,9 % des élèves appartiennent au groupe de niveau 3. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche, et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

Ce graphique permet de visualiser la répartition des élèves par groupe de niveau de performance à l'issue de l'évaluation de 2010.

Quelle conclusion peut-on en tirer ?

En compréhension de l'oral, 61,3 % des élèves obtiennent des résultats moyens : ce sont les élèves des groupes 2 et 3. 23,7 % obtiennent des résultats satisfaisants ou très satisfaisants : ce sont les élèves des groupes 4 et 5.

Il semble intéressant toutefois de souligner une certaine importance du groupe 0, celui des plus faibles, qui représente 5,6 % de la population évaluée.

2.3 Échelle des performances : description des compétences des élèves en compréhension de l'oral

Tableau 6 : Echelle de compréhension de l'oral

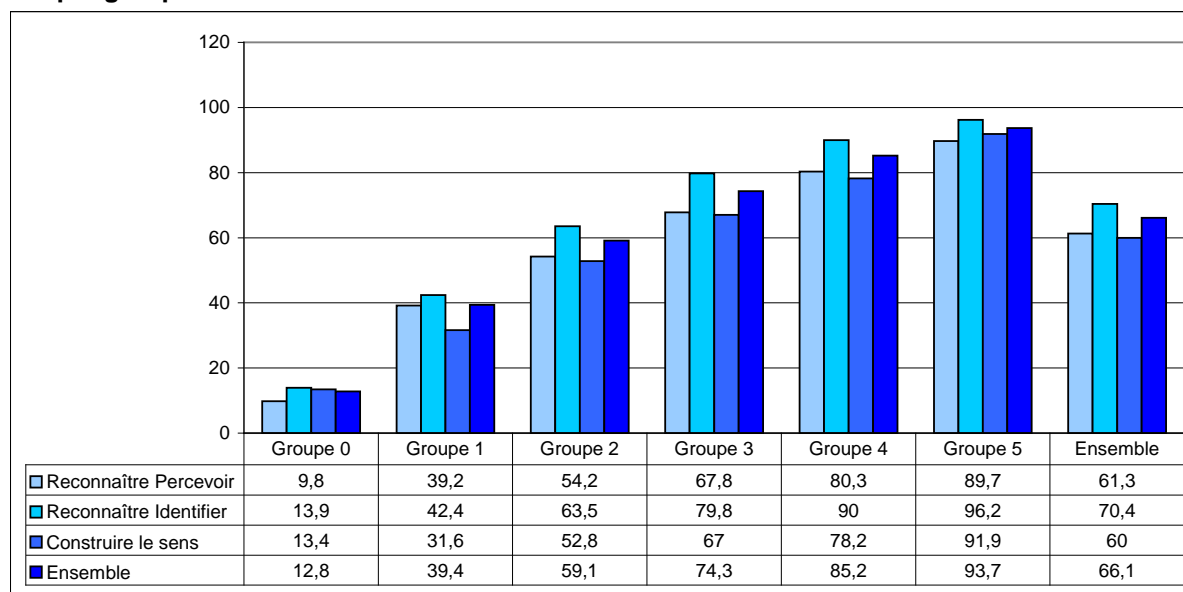
Groupe de niveau et score seuil	Description des compétences
<p>Groupe 5</p> <p>314</p>	<p>Les élèves maîtrisent à un haut degré l'ensemble des compétences évaluées en compréhension de l'oral attendues en fin de palier 1.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ils sont capables d'inférer à partir d'éléments connus ou non. -Ils comprennent un certain degré d'implicite.
<p>Groupe 4</p> <p>279</p>	<p>Les élèves ont atteint un niveau de maîtrise assez élevé des compétences de la compréhension de l'oral.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ils ont un bon niveau de connaissance du lexique de base et de certaines expressions figées : les consignes de classe, les formules de salutations... -Ils repèrent la syllabe tonique. Ils discriminent en grande partie les phonèmes proches. -Ils sont capables de reconnaître dans un message oral une forme verbale, des chiffres et des nombres entre autres dans l'indication de l'heure -Ils savent construire le sens, synthétiser l'information en repérant des éléments connus dans le message sonore, en inférant à partir de connaissances (lexique, repères temporels et spatiaux), en mettant en relation des indices lexicaux.
<p>Groupe 3</p> <p>243</p>	<p>Les élèves ont une maîtrise globalement satisfaisante de la compétence « reconnaître/identifier ». Ils ont plus de difficultés à « percevoir ». Ils commencent à « construire le sens ».</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ils discriminent certains phonèmes proches ([x]/[r]/[rr]) dans des situations simples. - Ils accusent une relative faiblesse dans la reconnaissance de la syllabe tonique. - Ils sont capables de reconnaître des indications chiffrées -centaines et milliers-. -Ils repèrent dans un message oral l'information explicite car ils ont une certaine maîtrise du lexique concernant les situations de la vie courante ; ils sont capables de l'associer à des illustrations iconographiques. - Ils repèrent la situation d'énonciation. -Ils peuvent, dans certaines situations, construire le sens en synthétisant l'information, en mettant en relation des indices.
<p>Groupe 2</p> <p>207</p>	<p>Les élèves ont une relative maîtrise de la compétence « reconnaître/identifier » :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ils connaissent certaines expressions figées et ils les reconnaissent dans un message oral. -Ils sont capables de reconnaître certaines indications chiffrées simples : des dizaines et unités, certaines indications de l'heure. -dans une situation simple, ils peuvent reconnaître le schéma intonatif de la phrase interrogative, exclamative et déclarative, avec plus de facilité toutefois si seul le choix entre deux types de phrases est proposé. -Ils discriminent certains phonèmes spécifiques proches ([x]/[r]/[rr]) -dans un message oral, ils repèrent des informations explicites lorsque celles-ci sont facilement identifiables. Pour ce faire, ils s'appuient sur un lexique transparent, un lexique de base lié à leur environnement proche et ils sont capables de l'associer à des illustrations iconographiques. -Ils peuvent, dans certaines situations, construire le sens en synthétisant l'information.
<p>Groupe 1</p> <p>172</p>	<p>Les élèves ne maîtrisent pleinement aucune des compétences évaluées de la compréhension de l'oral.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Toutefois, dans un message oral, ils sont capables de discriminer certains phonèmes spécifiques proches ([x]/[rr]). -Ils reconnaissent certains chiffres ou nombres si, dans le message, seule une indication chiffrée est donnée. -Comme pour le groupe 0, les élèves du groupe 1 ne réussissent que des items dont la consigne est en français.
<p>Groupe 0</p>	<p>Les élèves ne maîtrisent quasiment aucune des compétences attendues en compréhension de l'oral en fin de palier 1.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ils sont néanmoins capables de reconnaître le schéma intonatif dans certaines situations simples : une phrase interrogative brève, en début de dialogue. -Ils repèrent une information explicite très facilement identifiable lorsqu'elle est proposée telle quelle dans une liste de réponses à choisir. -On remarque que les élèves du groupe 0 ne réussissent que des items dont la consigne est en français.

Lecture : Les élèves du groupe 3 ont entre 243 et 279 points. Ils sont capables de réussir des tâches de niveaux de difficultés correspondants aux groupes 0, 1, 2 et 3 Ils ont une probabilité faible de réussir les tâches spécifiques aux groupes 4 et 5.

2.4 Une maîtrise différenciée des compétences en compréhension de l'oral

L'examen des performances par compétence est très révélateur des acquisitions et fournit un indicateur précieux pour apprécier la situation des élèves sur l'échelle des compétences en compréhension de l'oral par rapport au niveau attendu en fin de collège.

Graphique 2 : Pourcentage de réussite par compétence en compréhension de l'oral pour chaque groupe en 2010



Lecture : En 2010, les élèves appartenant au groupe de niveau 3 réussissent en moyenne 74,3% du test. Pour ces élèves, le taux de réussite moyen aux items relatifs à la compétence Reconnaître/Percevoir est de 67,8%.

2.4.1 Analyse globale du graphique 2

L'examen de l'échelle de performances (tableau 6) et du taux de réussite pour chaque groupe (graphique 2) montre, pour chaque compétence, et *a fortiori* pour l'ensemble de l'épreuve, une hiérarchie des taux de réussite, du groupe 0 au groupe 5.

Si l'on n'observe, pour l'ensemble des élèves, que peu de différences de réussite entre les compétences « reconnaître/percevoir » (61,3 %) et « construire le sens » (60 %), on remarque en revanche qu'ils obtiennent un taux bien supérieur dans la compétence « reconnaître/identifier » (70,4 %).

Les élèves sont donc plus capables, dans l'ensemble, de repérer et de reconnaître des informations dans un message sonore que d'en percevoir les spécificités phonologiques et *a fortiori* de les utiliser pour construire le sens. On peut émettre l'hypothèse que les élèves ont acquis certaines connaissances (lexique de base, expressions figées...) et qu'ils sont capables de les reconnaître dans un message oral. En revanche, peut-être ne sont-ils pas suffisamment entraînés à développer les stratégies nécessaires afin d'utiliser ces connaissances pour « construire le sens ». En effet la « construction du sens » est, pour tous les groupes hormis pour le 0 et le 5, la compétence dont le pourcentage de réussite est le plus faible. Cela peut s'expliquer par la nécessaire complexité des opérations mentales à effectuer pour y parvenir : les élèves doivent en effet mobiliser des connaissances et mettre en œuvre différentes stratégies telles que l'inférence à partir d'éléments connus ou non, l'utilisation d'éléments extralinguistiques, la reconnaissance des schémas intonatifs pour interpréter...

2. 4. 2 Analyse des résultats par groupe

- Les élèves du **groupe 0** (5,6 % de la population) ne sont capables que très ponctuellement de répondre à un item. Leur réussite moyenne de 12,8 % est révélatrice de grandes difficultés dans le traitement de l'information sonore. Elle témoigne certainement aussi de lacunes quant à leurs capacités du traitement de l'information écrite, puisque les décisions demandées nécessitent des compétences en compréhension de l'écrit tant en langue française qu'en langue espagnole (les consignes des items de 2010 sont en espagnol, celles des items de 2004 repris en 2010 sont en français).

- Les élèves du **groupe 1** (9,4 % de la population) montrent beaucoup moins de difficultés que ceux du groupe 0 avec un pourcentage de réussite globale de 39,4 %. S'ils obtiennent un taux de réussite relativement proche dans les compétences « reconnaître / percevoir » (39,2 %) et « reconnaître / identifier » (42,4 %), leur pourcentage de réussite n'est que de 31,6 % dans « construire le sens ». S'ils ont davantage de connaissances que ceux du groupe 0, ils ont toutefois beaucoup de difficultés à les mobiliser pour accéder au sens. On peut aussi émettre l'hypothèse que leurs connaissances linguistiques sont encore trop insuffisantes pour leur permettre de mettre en œuvre des capacités plus complexes. Avec ceux du groupe 0, les élèves du groupe 1 demeurent très en deçà du niveau requis en compréhension de l'oral en fin de palier 1.

- Les élèves du **groupe 2** (32,4 % de la population) ont un taux de réussite générale de 59,1 %. Ils ont donc réussi un peu plus d'un item sur deux. Ils atteignent une certaine maîtrise de la compétence « reconnaître/identifier » (63,5 %). En revanche, comme pour les groupes 3, 4 et 5, leurs taux de réussite dans « reconnaître/percevoir » (54,2 %) et dans « construire le sens » (52,8 %) sont plus faibles, avec une différence ici d'environ 10 points. Pour le groupe 2, ces deux compétences ne sont pas suffisamment maîtrisées à l'issue des deux années d'apprentissage de la langue. On peut supposer que, s'ils ont acquis un certain niveau de connaissances, les compétences de perception font défaut, entre autres, pour « construire le sens » du message oral.

- Avec une réussite moyenne de 74,3 %, les élèves du **groupe 3** (28,9 % du total) atteignent un bon niveau de maîtrise des compétences de la compréhension de l'oral. Le taux de réussite de 79,8 % dans « reconnaître/identifier » témoigne du bon niveau de connaissances qu'ils ont atteint, connaissances qu'ils sont en outre capables de « reconnaître » dans un message oral. Ils montrent en revanche eux aussi davantage de difficultés dans « reconnaître/percevoir » (67,8 %) et dans « construire le sens » (67 %), dans lesquels ils obtiennent un pourcentage de réussite quasiment identique. On peut supposer que l'inférence, l'interprétation, la synthèse ne peuvent être menées complètement à bien étant donné les difficultés en « perception ». Ne maîtrisant pas suffisamment cette compétence, il est alors difficile pour les élèves de déduire à partir d'un schéma intonatif, de construire du sens en s'appuyant sur l'accentuation...

- Obtenant un taux de réussite moyen de 85,2 %, les élèves du **groupe 4** (13,7 % du total) atteignent un niveau de maîtrise fort satisfaisant des compétences de la compréhension de l'oral. Une différence d'environ 10 points distingue toutefois là encore les réussites dans « identifier » (90 %) et « percevoir » (80,3 %) d'une part et « construire le sens » (78,2 %) d'autre part. Les élèves de ce groupe 4 ne mettent donc pas encore en œuvre toutes les stratégies nécessaires pour percevoir et accéder au sens.

- Les élèves du **groupe 5** (10 % de la population), avec un taux de réussite moyen de 93,7 %, ont, en référence aux programmes, un très bon niveau de compétences de la compréhension de l'oral. Ils se distinguent toutefois par leur degré de réussite supérieure dans chacun des domaines évalués. On remarque toutefois qu'ils parviennent plus aisément à « construire le sens » (91,9 %) qu'à « percevoir » (89,7 %). On peut supposer que, étant donné leur haut degré de maîtrise, les élèves du groupe 5 sont capables de mobiliser des compétences transversales et des stratégies compensatoires telles l'inférence, la déduction pour accéder au sens.

2.5 Exemples et analyses de situations d'évaluation par domaine de compétences en compréhension de l'oral

2.5.1 Reconnaître / percevoir

Objectif d'évaluation : Reconnaître le schéma intonatif de la phrase

Exemple 1 (situation créée en 2010)

Consigne

1. Vas a escuchar una serie de frases dos veces.

Indica con una cruz la puntuación que conviene: ¿? ¡!

Escucha el ejemplo.

Y ahora indica con una cruz la puntuación que conviene:

	¿?	¡!
A: ejemplo	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
B.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
C.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
D.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2

SCRIPT

. ¿Hace calor en Madrid? (Ejemplo)

Y ahora indica con una cruz la puntuación que conviene.

B. ¡Qué frío!

C. ¡Ponte el abrigo!

D. ¿Qué tiempo hace hoy?

2. Ahora vas a escuchar otras frases dos veces.

Indica con una cruz la puntuación que conviene: ¿? ¡! .

Escucha el ejemplo.

Y ahora indica con una cruz la puntuación que conviene:

	¿?	¡!	.
A: ejemplo	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
B.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
C.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
D.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

SCRIPT

A. ¿Va a llover mañana?

Indica con una cruz la puntuación que conviene.

B. ¡Qué viento esta tarde!

C. ¿Tienes paraguas?

D. No hace mucho calor.

Dans cette situation, il est proposé aux élèves d'écouter les interventions de différentes personnes. Ils doivent distinguer dans les trois premiers cas si ces personnes prononcent des phrases interrogatives ou exclamatives et, dans les trois cas suivants, si elles prononcent des phrases interrogatives, exclamatives ou déclaratives.

Ces items permettent d'évaluer l'aptitude des élèves à reconnaître le schéma intonatif de la phrase.

Dans une situation simple, ils reconnaissent aisément le schéma intonatif des phrases interrogatives et exclamatives quand seul le choix entre ces deux types de phrases est proposé. Dans l'item 1, ils atteignent un taux de réussite global de 81 %. L'item est maîtrisé dès le groupe 2.

Ils ont plus de difficultés à distinguer le schéma intonatif de la phrase exclamative de celui de la phrase déclarative, ceci quand trois types de phrases sont proposés. Ils perçoivent difficilement l'exclamation qu'ils considèrent comme une phrase déclarative. Pour exemple, le taux de réussite à l'item 2 B est de 40 %. Cela peut avoir des incidences au moment de la construction du sens.

Ainsi, dans la deuxième partie de la situation ci-dessous, les élèves doivent identifier si les personnages donnent des ordres ou non. Pour ce faire, ils peuvent entre autres s'appuyer sur la reconnaissance du schéma intonatif. Ils semblent avoir certaines difficultés à mettre en œuvre cette capacité. Le taux de réussite moyen à cet item est de 46 % ; c'est à partir du groupe 4 qu'il est maîtrisé.

Exemple 2 (Situation créée en 2010)

Consigne

1. Vas a escuchar una conversación dos veces.

Primero lee el recuadro*(*tableau) siguiente.

Y ahora escucha.

Indica con una cruz si las frases corresponden o no a la situación.

	Verdadero	Falso
La señora invita al chico a beber algo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
La señora invita al chico a comer algo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
El chico acepta inmediatamente la invitación	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2

SCRIPT

La señora: -Ven al jardín. He preparado una limonada.

El chico: - Es que tengo que irme.

La señora: - ¡Cállate y ven conmigo !

Antonio Muñoz Molina El viento de la luna

2. Ahora vas a escuchar una serie de frases dos veces.

Indica con una cruz si las frases corresponden a una orden*(*un ordre) o no.

Orden	Sí	No
A.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
B.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
C.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
D.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2

SCRIPT

- A. ¡Ven al jardín!
- B. He preparado una limonada.
- C. Tengo que irme.
- D. ¡Cállate!

2. 5. 2 Reconnaître/ identifier

Objectif d'évaluation : repérer une information explicite

Exemple (situation créée 2004, reprise en 2010)

Parmi les items communs conçus en 2004 et retenus pour l'évaluation de 2010, était proposée une longue conversation téléphonique. Des extraits de cette conversation, qui donnaient lieu à l'évaluation de différentes compétences, étaient ensuite réécoutés.

Dans l'exemple de situation d'évaluation retenu, on propose aux élèves de réécouter un fragment de la conversation, à charge pour eux de reconnaître et de repérer deux informations : la profession de l'homme et la ville où demeure sa mère.

Consigne

Vous allez entendre la suite du dialogue pour y trouver de nouvelles informations.

SCRIPT

- *Mira, Silvia...Es un poco complicado de explicar. Todo ha sido una confusión. Yo...Resulta que escribí tu carta al mismo tiempo que otra que escribí a mi madre, que vive en San Sebastián, ¿sabes?, soy viajante de comercio, y no la puedo ver demasiado a menudo.*

D'après Andreu Martín y Jaume Ribera *El cartero siempre llama mil veces*

1. La profesión de Pablo es:

- 1 escritor
- 2 director de banco
- 3 viajante de comercio
- 4 empleado de Correos

Cochez la bonne réponse.

2. Su madre vive en la ciudad de:

- 1 Santiago
- 2 San Salvador
- 3 Santander
- 4 San Sebastián

Cochez la bonne réponse.

Dans cette situation, on évalue l'aptitude des élèves à repérer une information explicite, information sur laquelle ils pourront éventuellement s'appuyer, dans des items ultérieurs, pour construire le sens.

Pour identifier l'information, les élèves peuvent prendre appui dans le message sonore sur des mots transparents tels *comercio* (*viajante de comercio : voyageur de commerce*), ainsi que sur des expressions mémorisées qui précèdent les éléments à repérer dans la chaîne sonore telles *mi madre vive en* (ma mère habite...).

Pour le deuxième item, la mobilisation d'éléments de la compétence culturelle peut constituer une aide pour repérer et identifier parmi les propositions, très proches de surcroît sur le plan phonologique, le nom de la ville de San Sebastián. Les élèves doivent aussi fournir un effort d'écoute supplémentaire pour être capables de segmenter la chaîne sonore car l'homme précise : « *San Sebastián, ¿sabes ?...* » (« Saint-Sébastien, tu sais ?... »).

Les taux de réussite témoignent des aptitudes des élèves dans cette compétence.

En 2010, l'item 1, dont le taux de réussite est de 79 %, est maîtrisé dès le groupe 0. L'item 2, dont le taux de réussite est de 69 %, est maîtrisé dès le groupe 2.

Ces taux de réussite étaient respectivement de 85 % et 82 % en 2004.

On peut émettre l'hypothèse que, dans le deuxième item, les élèves ont eu quelques difficultés à « percevoir ».

	Taux de réussite en 2004	Taux de réussite en 2010
Item 1	85 %	79 %
Item 2	82 %	69 %

2. 5. 3 Construire le sens

Objectif d'évaluation : synthétiser

Exemple (situation créée en 2010)

Consigne

Indica qué título ilustra mejor este mensaje:

Un tren rápido	<input type="checkbox"/> 1
Un tren lento	<input type="checkbox"/> 2
Un tren confortable	<input type="checkbox"/> 3
Un billete de tren	<input type="checkbox"/> 4

SCRIPT

Según RENFE más de 650 kilómetros entre Madrid y Barcelona serán recorridos en 2 horas y 38 minutos. A 300 kilómetros por hora, el Ave tarda la mitad del tiempo que los trenes convencionales. Un billete sin paradas en este nuevo tren vale 191 euros.

Dans cette situation, il est proposé aux élèves d'écouter une intervention dans laquelle des informations sur *el AVE* – le train à grande vitesse espagnol- sont données. Ils doivent ensuite identifier le titre qui leur semble le mieux illustrer le texte informatif qu'ils viennent d'entendre.

On évalue ici l'aptitude à synthétiser.

Pour parvenir à cet objectif, les élèves peuvent prendre appui sur la reconnaissance d'un lexique de base : *trenes* (trains), *el tiempo* (le temps).

Ils doivent également repérer et reconnaître des chiffres et des nombres ainsi que des unités de mesure, mots transparents ici : *650 kilómetros por hora, 2 horas, 38 minutos, 300 kilómetros*.

La reconnaissance d'expressions porteuses de sens - *más de* (plus de), *tarda la mitad del tiempo* (met la moitié du temps) - et l'aptitude à mobiliser des éléments de la compétence culturelle -*entre Madrid y Barcelona* (entre Madrid et Barcelone), *Renfe* (SNCF), *el AVE* (le TGV) - peut être une aide ici à une compréhension plus fine.

C'est par la mise en réseau de ces différents indices lexicaux, grammaticaux et culturels que les élèves peuvent synthétiser en choisissant le titre le plus pertinent.

C'est à partir du groupe 4 que cet item est maîtrisé ; le taux de réussite est de 49,4 %.

Il semble intéressant de remarquer que 13,82 % d'entre eux optent pour la quatrième proposition *un billete de tren* (un billet de train). C'est une expression utilisée dans l'intervention : les élèves savent donc ici repérer une information explicite mais ne semblent pas mettre pas en œuvre d'autres stratégies qui permettraient de synthétiser le thème général.

3. Les compétences des élèves en compréhension de l'écrit

3.1 Évolution des compétences en compréhension de l'écrit entre 2004 et 2010.

A l'instar de ce que nous indiquions pour la compréhension de l'oral, il n'a pas été possible, pour des raisons techniques, de construire d'échelles communes aux évaluations de 2004 et de 2010. Toutefois, afin de mesurer l'évolution des performances des élèves en compréhension de l'écrit et de comparer les résultats dans le temps, il a été calculé le pourcentage de réussite aux items communs aux deux évaluations, en 2004 et en 2010.

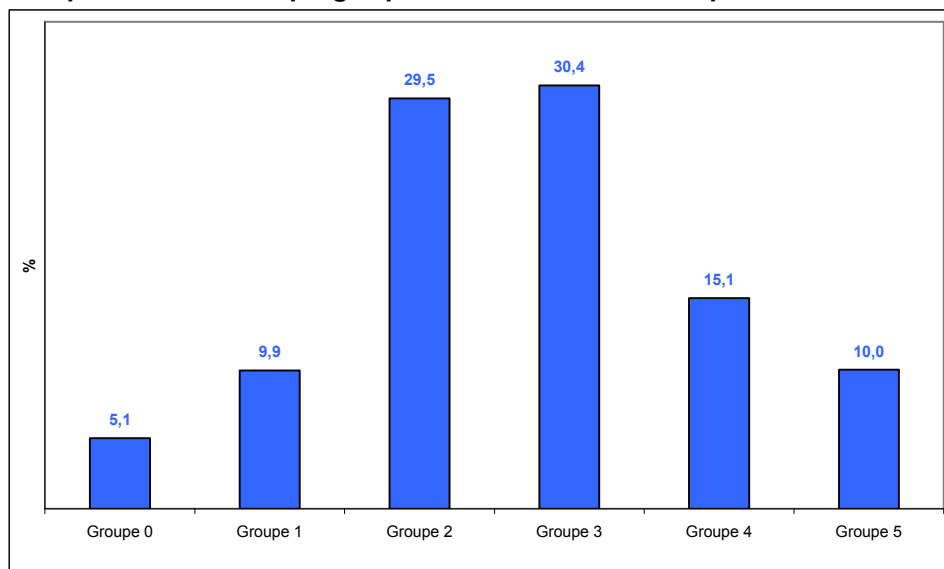
	Compréhension de l'écrit Pourcentage de réussite aux items communs aux deux évaluations
2004	60,8 %
2010	58,6 %

Dans cette activité langagière, on n'observe pas de différence significative entre les performances aux deux évaluations.

En effet, en 2004, les élèves atteignaient un taux de réussite de 60,8 % aux items communs. En 2010, ils obtiennent un taux de réussite global de 58,6 %. Il y a donc une différence de 2 points entre les deux évaluations.

3.2 Répartition des élèves par groupe de niveau à l'issue de l'évaluation de 2010

Graphique 3 : Répartition des élèves par groupe de niveau en 2010 en compréhension de l'écrit en espagnol



Lecture : En 2010, 30,4 % des élèves appartiennent au groupe de niveau 3. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche, et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

Ce graphique permet de visualiser la répartition des élèves par groupe de niveau de performance à l'issue de l'évaluation de 2010. Quelle conclusion peut-on en tirer ?

En compréhension de l'écrit, 60 % des élèves obtiennent des résultats moyens, ce sont les élèves des groupes 2 et 3.

25,1 % obtiennent des résultats satisfaisants ou très satisfaisants, ce sont les élèves des groupes 4 et 5. On peut souligner toutefois une certaine importance du groupe 0, celui des plus faibles, qui représente 5,1 % de la population évaluée. Il semble important de mentionner également que le taux de non réponses, pour ce groupe 0, est de 54,7 % dans cette activité langagière.

3.3 Échelle des performances : description des compétences des élèves en compréhension de l'écrit

Tableau 7 : Echelle de compréhension de l'écrit

Groupe de niveau et score seuil	Description des compétences
Groupe 5 312	<p>Les élèves ont une excellente maîtrise des compétences de la compréhension de l'écrit attendues en fin de palier 1.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ils retrouvent l'ordre logique ou chronologique d'un texte en s'appuyant sur un repérage précis d'expressions figées, d'éléments du lexique, de connecteurs. Ils ont une certaine maîtrise de la compétence pragmatique (la structure de la lettre, de la carte postale...) -Ils savent déduire le sens d'une phrase même si le message écrit est d'une certaine complexité. -Ils ont des aptitudes pour construire et accéder au sens.
Groupe 4 277	<p>Les élèves ont une maîtrise satisfaisante des compétences de la compréhension de l'écrit.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ils ont un degré de connaissances satisfaisant du lexique de base et des repères culturels minimaux. Ils savent reconnaître des antonymes. -Ils repèrent aisément l'information explicite qu'elle soit facilement identifiable ou non. -Ils sont capables d'identifier l'élément qui justifie une affirmation et de reconnaître le genre d'un document en s'appuyant sur des expressions mémorisées et grâce à leur capacité de déduction. -Ils sont capables de construire le sens et de synthétiser en s'appuyant sur leurs connaissances du lexique et en étant capables de les mettre en réseau.
Groupe 3 242	<p>Les élèves ont des aptitudes à « reconnaître et identifier » ; ils ne « construisent le sens » que dans certaines situations.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ils sont capables de lire des indications chiffrées complexes. -Ils sont capables d'identifier des repères temporels et l'élément qui justifie une affirmation en s'appuyant sur des expressions mémorisées. -Ils peuvent identifier une situation à partir d'indices grâce à une certaine connaissance du lexique de base, d'expressions mémorisées et de repères culturels minimaux. -Ils sont capables de reconnaître le genre de certains documents en s'appuyant sur un lexique transparent ou sur une information explicite facilement identifiable ou non. -Ils sont capables de déduire le sens d'une phrase, la situation d'énonciation et de synthétiser -dans certains cas- à partir d'une mise en réseau d'indices lexicaux.
Groupe 2 207	<p>Les élèves ont acquis une certaine maîtrise de la compétence « reconnaître/identifier » ; ils parviennent peu à « construire le sens ».</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ils connaissent certains repères culturels minimaux et un lexique de base. -Ils savent lire certaines indications chiffrées si celles-ci ne sont pas trop complexes -Ils sont capables d'identifier des repères temporels et de déduire le sens d'une phrase en s'appuyant sur un lexique transparent ou, dans certains cas, sur des illustrations iconographiques. -Ils sont capables de retrouver certaines informations explicites. -Ils peuvent identifier une situation à partir d'indices surtout si ceux-ci se trouvent en début de texte. Pour ce faire, ils s'appuient sur des expressions et du lexique transparent concernant leur environnement proche (le lexique de classe).
Groupe 1 172	<p>Les élèves ne maîtrisent pleinement aucune des compétences sous-tendant la compréhension de l'écrit.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ils ont toutefois une certaine connaissance, mais limitée, du lexique de base concernant leur environnement proche. -Ils sont capables de reconnaître le genre de certains documents en s'appuyant sur un lexique transparent ou sur une information explicite très facilement identifiable (lorsqu'elle est proposée par exemple telle quelle dans une liste de réponses à choisir) -On remarque que les élèves du groupe 1 ne réussissent que des items dont la consigne est en français.
Groupe 0	<p>Bien que capables de répondre ponctuellement à quelques items, les élèves ne maîtrisent aucune des compétences attendues en compréhension de l'écrit en fin de palier 1.</p> <ul style="list-style-type: none"> -On remarque que les élèves du groupe 0 ne réussissent que des items dont la consigne est en français.

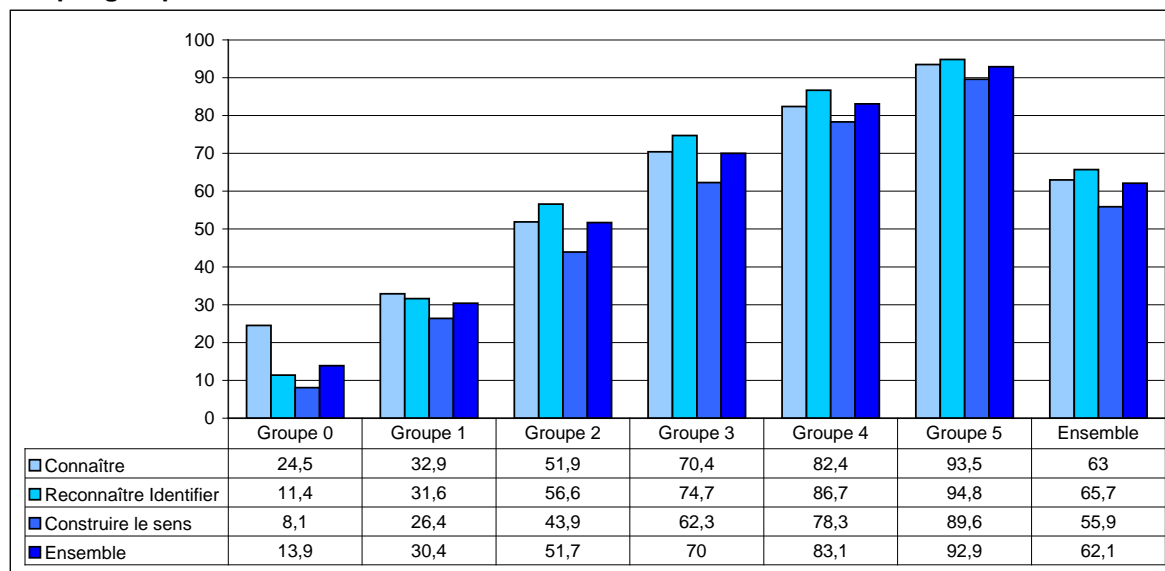
Lecture : Les élèves du groupe 3 ont entre 242 et 277 points. Ils sont capables de réussir des tâches de niveaux de difficultés correspondants aux groupes 0, 1, 2 et 3. Ils ont une probabilité faible de réussir les tâches spécifiques aux groupes 4 et 5.

Source : MENJVA - DEPP

3.4 Une maîtrise différenciée des compétences en compréhension de l'écrit

L'examen de l'échelle de performances et du pourcentage de réussite par compétence pour chaque groupe (Graphique 4) montre, pour chaque compétence, et *a fortiori* pour l'ensemble de l'épreuve, une croissance des taux de réussite, du groupe 0 au groupe 5.

Graphique 4 : Pourcentage de réussite par compétence en compréhension de l'écrit pour chaque groupe en 2010



Lecture : En 2010, les élèves appartenant au groupe de niveau 3 réussissent en moyenne 70 % du test. Pour ces élèves, le taux de réussite moyen aux items relatifs à la compétence Reconnaître-Identifier est de 74,7 %.

3.4.1 Analyse globale du graphique 4

L'examen de l'échelle des performances (tableau 7) et du pourcentage de réussite par compétence pour chaque groupe (graphique 4) montre, à l'instar de ce qui est observé en compréhension de l'oral, une croissance analogue des taux de réussite, du groupe 0 au groupe 5.

L'observation des résultats pour l'ensemble des élèves montre une différence de réussite peu marquée (un peu plus de deux points) entre les compétences « connaître » (63 %) et « reconnaître / identifier » (65,7 %).

On peut donc supposer que les élèves ont atteint un certain niveau de connaissances qu'ils sont capables en outre de mobiliser pour repérer et identifier, dans le texte, l'information pertinente. En revanche, on observe une différence de plus de 7 points entre ces deux compétences et la « construction du sens » (55,9 %).

Cette compétence est plus difficile à maîtriser car, pour accéder au sens, il est nécessaire de mettre en œuvre des opérations plus complexes telles que la déduction à partir d'éléments du lexique, l'inférence en mobilisant des compétences transversales, liées entre autres à l'expérience du monde. On peut émettre l'hypothèse que, même si nombre d'élèves savent identifier dans le texte l'information recherchée, ils ne peuvent en revanche s'appuyer que sur leurs connaissances linguistiques pour accéder au sens, sans possibilité de recours à des opérations plus complexes.

3. 4. 2 Analyse des résultats par groupe

Comme pour la compréhension de l'oral, on peut apprécier la situation des élèves de chacun de ces groupes au regard du niveau de compétence attendu en compréhension de l'écrit en fin de palier 1.

- Les élèves du **groupe 0** (5,1 % de l'ensemble) atteignent un très faible taux de réussite moyen (13,9 %). Leur meilleure performance obtenue dans « connaître » (24,5 %) montre que, s'ils ont acquis quelques connaissances, ils ne maîtrisent aucune des capacités pour repérer, identifier ces savoirs au sein du texte (11,4 %) ou *a fortiori* pour accéder au sens (8,1 %).

- En moins grande difficulté, les élèves du **groupe 1** (9,9 % du total), obtiennent un pourcentage de réussite moyen de 30,4 %. Ils réussissent moins d'un item sur trois ce qui les tient très éloignés du niveau de compétences attendu en compréhension de l'écrit à l'issue des deux années d'apprentissage de la langue. S'ils ont atteint un certain niveau de savoirs (32,9 %), on peut supposer que ceux-ci sont néanmoins insuffisants pour accéder au sens (26,4 %). Les élèves de ce groupe montrent aussi des difficultés pour mettre en œuvre les capacités qui leur permettraient de repérer dans le texte ce qu'ils connaissent.

- Les élèves du **groupe 2** (29,5 % du total) atteignent un taux de réussite moyen de 51,7 %. Ils réussissent un peu plus d'un item sur deux. Loin d'être aussi marquées que celles rencontrées par les élèves des deux premiers groupes, leurs difficultés demeurent cependant importantes surtout dans la construction du sens (43,9 %). Comme pour les groupes 3, 4 et 5, on peut remarquer que le taux de réussite dans la compétence « reconnaître/identifier » (56,6 %) est supérieur à celui obtenu dans « connaître » (51,9 %). On peut donc supposer que, pour identifier l'information pertinente, les élèves ne s'appuient pas uniquement sur leurs savoirs mais aussi sur la mise en œuvre de stratégies compensatoires telles que la déduction - à partir d'un lexique transparent ou à partir d'illustrations iconographiques-, la mise en réseau d'indices, la mobilisation de compétences transversales...

- Les élèves du **groupe 3**, qui représentent 30,4 % de l'ensemble, ont un taux de réussite moyen de 70 %, ce qui témoigne d'une assez bonne maîtrise des compétences de la compréhension de l'écrit. Comme ceux du groupe 2, et en mettant sans doute en œuvre les mêmes stratégies compensatoires, les élèves du groupe 3 obtiennent un meilleur pourcentage de réussite dans « reconnaître/identifier » (74,7 %) que dans « connaître » (70,4 %). S'ils atteignent un assez bon niveau de connaissances qu'ils sont au reste capables de repérer dans le texte, ils accusent une certaine faiblesse dans la construction du sens (62,3 %). On peut supposer que, bien que capables d'identifier l'information pertinente dans le texte, les élèves du groupe 3 ont encore des difficultés à mettre en œuvre des capacités plus complexes - telle la mobilisation de la mémoire à court terme pour mettre en réseau - afin de déduire, synthétiser...

- Les élèves du **groupe 4** (15,1 % de l'ensemble) atteignent un niveau de maîtrise fort satisfaisant des compétences de la compréhension de l'écrit avec un taux de réussite global de 83,1 %. Comme ceux des groupes 2 et 3, les élèves du groupe 4 atteignent un pourcentage de réussite supérieur dans la compétence « reconnaître/identifier » (86,7 %) que dans « connaître » (82,4 %). Les élèves de ce groupe savent par ailleurs mettre en œuvre la plupart des capacités nécessaires pour accéder au sens puisqu'ils obtiennent un pourcentage de réussite de 78,3 % dans cette compétence.

- Les élèves du **groupe 5** (10 % de l'ensemble) ne se distinguent des précédents que par le degré supérieur de leur réussite pour chacune des compétences évaluées. Avec un taux de réussite globale de 92,9 %, ils ont une maîtrise fort satisfaisante des compétences de la compréhension de l'écrit.

3.5 Exemples et analyses de situations d'évaluation par domaine de compétences en compréhension de l'écrit

3. 5. 1 Connaître

Objectif d'évaluation : Reconnaître un lexique de base

Exemple (situation créée en 2010)

Consigne

Observa los formularios siguientes.

Indica con una cruz qué formulario se ha completado de manera correcta:

Nombre: <i>Pablo</i> Apellido: <i>14 años</i> Edad: <i>Ballesteros</i>	Nombre: <i>Ballesteros</i> Apellido: <i>Pablo</i> Edad: <i>14 años</i>	Nombre: <i>Pablo</i> Apellido: <i>Ballesteros</i> Edad: <i>14 años</i>
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

Dans cette situation sont proposés trois formulaires simples dans lesquels des informations sur l'identité sont données : *el nombre* (le prénom), *el apellido* (le nom de famille), *la edad* (l'âge).

Dans cet item, on évalue la connaissance d'un lexique de base permettant entre autres de se présenter, de présenter les autres et la capacité à mobiliser ces connaissances pour identifier le formulaire qui est correctement renseigné.

L'aptitude à mobiliser certains éléments de la compétence culturelle - la connaissance de prénoms espagnols - peut apporter une aide supplémentaire.

Le mot *edad* (âge) est connu. Les élèves savent reconnaître également le lexique de base concernant l'identité : seuls 1,2 % d'entre eux optent pour la première proposition.

En revanche un certain nombre ne distingue pas *el nombre* (le prénom), de *el apellido* (le nom de famille) : 30 % optent pour la deuxième proposition. Seuls 61,4 % identifient le formulaire bien renseigné (formulaire n°3). On peut donc supposer que, soit les élèves n'ont pas encore acquis ces éléments du lexique de base, soit qu'ils identifient à tort *nombre* comme un mot transparent – *nombre* pour nom de famille.

3. 5. 2 Reconnaître/ identifier

Objectif d'évaluation : Repérer l'information explicite

Exemple (situation créée en 2010)

Consigne

Lee el programa televisivo siguiente:

<p>TVE 1 6.00 Noticias 24 horas. 8.00 Hora Warner. Incluye las series siguientes: 'Baby LoneyTunes' y 'Superman'. 8.50 Zon@ Disney. Programa infantil. 11.10 ¡Mira quién baila! 13.50 Vamos a cocinar... con José Andrés. Postres fáciles. 14.30 Corazón, corazón.</p>	<p>15.00 Telediario 1. 15.55 El tiempo. 16.00 Sesión de tarde. 'el forastero'. El ganadero Fergus Hunter aterroriza a toda una región para disponer a su antojo de las tierras de unos colonos amish. 18.35 España directo. 21.00 Telediario 2. 21.50 El tiempo.</p>	<p>21.55 La película de la semana 'El Álamo, la leyenda'.</p> 
---	---	--

Indica con una cruz a qué hora puedes ver:

A. un programa especial para niños.	8.50	11.10	21.50
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

B. un programa para informarte de lo que pasa en el mundo.	6.00	8.00	14.30
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

C. una película.	8.50	15.55	21.55
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

D. un programa para aprender a hacer una crema catalana.	8.50	13.50	14.30
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

Dans cette situation, il est demandé aux élèves de lire un programme de télévision.

Ensuite, dans chacun des items, on leur indique une thématique, à charge pour les élèves de retrouver l'émission qui traite de ce thème. A chaque fois, on leur propose trois horaires possibles, ce qui réduit la difficulté et l'effet de lassitude - les élèves n'ont pas à relire l'intégralité du programme pour répondre à chacun des items-.

Dans l'item n°3, les élèves ont à repérer une information explicite directe, le mot *película* (film) apparaissant textuellement dans le support. Cela peut expliquer le très bon taux de réussite de 77 %. Le mot *película* fait partie par ailleurs du lexique de base.

Dans les autres items, outre la connaissance du lexique, les élèves ont d'autres stratégies à mettre en œuvre.

Pour l'item n°1, plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour expliquer l'excellent taux de réussite de 87 %. Tout d'abord, pour repérer *un programa para niños* (une émission pour enfants) - qui ne pose aucun problème de compréhension - les élèves peuvent s'appuyer sur le lexique transparent du support : *programa infantil*. Par ailleurs la bonne réponse correspond à la première proposition ; les élèves peuvent d'emblée la repérer. Enfin *Disney* fait référence à une culture internationale et fait partie intégrante de la culture personnelle et de l'environnement immédiat de l'élève.

En revanche les items n°2 et n°4 renvoient plutôt au monde des adultes, ce qui peut expliquer en partie les taux de réussite quelque peu inférieurs de 74 % et de 79 % malgré l'utilisation d'un lexique de base - *cocinar* (cuisiner) - ou transparent - *una crema catalana* (une crème catalane) -.

3. 5. 3 Reconnaître/ identifier

Objectif d'évaluation : Identifier une situation à partir d'indices lexicaux

Exemple (situation créée en 2004, reprise en 2010)

Consigne

Lisez le texte suivant et dites en quelle saison se déroule l'action.

Las elevadas temperaturas se han cobrado ya la vida de trece personas en toda España.

Las autoridades sanitarias confirmaron ayer el fallecimiento de otras cinco personas, que se unen a las ocho que habían muerto a causa de golpes de calor en los últimos días.

La Verdad, 6 de agosto de 2003.

- 1 invierno
- 2 primavera
- 3 verano
- 4 otoño

Dans cette situation, il est proposé aux élèves de lire un texte informatif sur les conséquences des très fortes chaleurs en Espagne en 2003. Il leur est demandé ensuite d'identifier parmi quatre propositions la saison durant laquelle se déroulent les événements.

Dans cette situation, on évalue l'aptitude à identifier une situation à partir d'une mise en réseau d'indices lexicaux.

Pour parvenir à cet objectif, les élèves ont à repérer, reconnaître et à mettre en relation des éléments du lexique concernant la météorologie : *calor (chaleur), las elevadas temperaturas (les températures élevées)*. Il s'agit ici d'un lexique de base ou de mots transparents. Ils peuvent aussi s'appuyer sur un élément périphérique : la date de parution de l'article - *6 de agosto de 2003 (6 août 2003)* - à mettre éventuellement en relation avec l'expression *en los últimos días* (ces derniers jours).

Enfin pour identifier parmi les propositions celle qui leur semble la plus pertinente, les élèves doivent prendre appui sur leur connaissance du lexique, ici celui concernant les saisons.

Les résultats témoignent des aptitudes des élèves dans cette compétence : l'item est en effet maîtrisé dès le groupe 2 avec un taux de réussite de 75 % en 2010 (contre 77,4 % en 2004).

Taux de réussite en 2004	Taux de réussite en 2010
77,4 %	75 %

3. 5. 4 Construire le sens

Objectif d'évaluation : Synthétiser l'information

Exemple (situation créée en 2010)

Consigne

Lee la encuesta siguiente.

ENCUESTA

Mercedes Pacheco, 37 años.

La que más me gusta es Pamplona porque es pequeña, tranquila y bonita.

Gustavo Alemán, 40 años.

Madrid es mi favorita porque la siento como propia y me gusta la gente y la limpieza.

Jhony Sánchez, 28 años.

Tengo varias favoritas: Sevilla, Córdoba y Toledo. La historia se siente en sus calles.

Latino, 14 de agosto, 2008.

¿A qué pregunta contestaron Mercedes, Gustavo y Jhony para la encuesta del periódico *Latino*? Indícalo con una cruz.

- ¿Cómo te parece Madrid? 1
- ¿Cuál es la capital de Andalucía? 2
- ¿Cuál es la ciudad más bonita de España? 3
- ¿Cuál es la ciudad más desagradable de España? 4

Dans cette situation sont proposés trois points-de-vue différents de personnes ayant répondu à une enquête sur la ville d'Espagne qui leur semble être la plus belle. Elles en donnent les raisons. Après avoir lu les opinions de ces trois personnes, les élèves doivent identifier la question à laquelle les personnes interviewées ont répondu.

Dans cette situation, on évalue l'aptitude des élèves à synthétiser. Pour parvenir à cet objectif, ils doivent mettre en œuvre plusieurs stratégies.

Tout d'abord, ils peuvent déduire, à partir d'un repérage des cités espagnoles évoquées - *Pamplona, Madrid, Sevilla, Córdoba, Toledo*,- que la ville est un thème des différents témoignages. Pour ce faire, ils doivent mobiliser des éléments de la compétence culturelle.

Ils peuvent aussi mener ce travail de déduction à partir d'un repérage, d'une reconnaissance et d'une identification des pronoms qui renvoient tous à la ville, ville qui est toujours sous-entendue dans chacun des témoignages : ... *la que* (celle qui), *la siento* (je la ressens), l'adjectif possessif *sus* (*sus calles* : ses rues).

Afin d'affiner la compréhension et d'être à même d'identifier précisément la question posée -¿ *Cuál es la ciudad más bonita de España?* (Quelle est la plus jolie ville d'Espagne ?)-, les élèves doivent s'appuyer sur la reconnaissance d'un lexique de base concernant la description - *bonita* (jolie), *pequeña* (petite)-, sur la reconnaissance de tournures affectives -*me gusta* (j'aime)-, sur des mots transparents -*favorita, tranquila*-.

Enfin, pour identifier la question, parmi les quatre qui sont proposées, les élèves doivent prendre appui sur leurs connaissances du lexique et en particulier sur le mot *ciudad* (ville) qui apparaît dans deux des propositions.

Pour parvenir à l'objectif, les élèves doivent donc mettre en réseau ces différents indices lexicaux, grammaticaux et culturels.

C'est à partir du groupe 4 que cet item est maîtrisé ; le taux de réussite est de 50 %.

On peut souligner que 16,8 % des élèves optent pour la première proposition : *¿Cómo te parece Madrid ?* (Que penses-tu de Madrid?). On peut supposer qu'ils repèrent une information explicite, Madrid apparaissant dans la question n°1 et au début du deuxième témoignage. Ils ne mettent pas en réseau d'autres données.

7, 5 % d'entre eux choisissent la deuxième proposition. En mobilisant sans doute leurs compétences culturelles, ils repèrent le nom de villes andalouses – *Sevilla, Córdoba* - qu'ils relient à *Andalucía* dont il est fait mention dans la deuxième proposition. Ils ne semblent pas mettre en œuvre d'autres stratégies.

4. Les compétences des élèves en mobilisation des outils linguistiques et en expression écrite

Ainsi que nous l'indiquions au préalable, en 2004, l'évaluation en production écrite, relevait davantage d'une **mobilisation d'outils linguistiques** que d'une **expression écrite** à proprement parler, en raison entre autres du format des items proposé : les questions à choix multiple. Dans les 39 nouveaux items de 2010, ce format QCM n'a pas été retenu. Ce sont les compétences de l'expression écrite à part entière qui ont été évaluées. En 2010, on a donc proposé aux élèves des items de mobilisation d'outils linguistiques (ce sont les items de 2004 repris en 2010) et des items d'expression écrite (ce sont les items nouveaux créés en 2010).

4.1 Évolution des compétences en mobilisation des outils linguistiques entre 2004 et 2010.

Afin de mesurer l'évolution des performances des élèves et de comparer les résultats dans le temps, il a été calculé le pourcentage de réussite aux items communs de mobilisation des outils linguistiques aux deux évaluations, en 2004 et en 2010 - l'expression écrite n'ayant pas été évaluée en 2004-.

	MOBILISATION DES OUTILS LINGUISTIQUES Pourcentage de réussite aux items communs
2004	66,9 %
2010	62,6 %

Au vu des résultats, on remarque que les taux de réussite moyens sont en baisse. En 2004, les élèves atteignaient un taux de réussite de 66,9 % aux items communs ; en 2010 ils obtiennent un taux de réussite de 62,6 %. Il y a donc une différence de 4 points.

Dans ces items, on évalue avant tout l'aptitude à mobiliser des connaissances grammaticales et lexicales et non pas tant des savoirs et savoir-faire pour rédiger.

Depuis la mise en place des nouvelles modalités du cours de langue, on peut supposer que les élèves sont moins habitués à ce type d'évaluations, ce qui peut expliquer entre autres cette baisse de 4 points.

Une analyse plus fine montre que si les résultats sont moindres en 2010 pour ce qui concerne l'utilisation des pronoms personnels, des pronoms interrogatifs et des outils de la localisation dans l'espace (les taux de réussite baissent de 3 à 5 points), c'est le choix du verbe qui semble poser le plus de difficulté : dans ces items où il s'agit de choisir le bon verbe pour exprimer sa volonté, son accord, les taux de réussite baissent de 6 à 8 points.

4. 2 Les compétences en expression écrite à l'issue de l'évaluation de 2010

Comme nous l'indiquions, dans les items de 2010, c'est une expression écrite à part entière qui a été évaluée. Le taux de réussite moyen (38 %) témoigne des difficultés rencontrées par les élèves dans cette activité langagière.

EXPRESSION ÉCRITE Taux de réussite moyen
38 %

Il convient toutefois de souligner que le pourcentage de non réponse est presque tout aussi important (36 %).

EXPRESSION ÉCRITE Taux de non réponse
36 %

Plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour expliquer ces faibles pourcentages. Tout d'abord les élèves ont pu rencontrer des problèmes de compréhension de l'écrit : les consignes étaient données en espagnol, ce qui a pu les démobiliser. Par ailleurs, même si au collège l'écrit acquiert « une place plus importante »¹⁶ qu'à l'école primaire, « les activités orales de compréhension et d'expression sont prioritaires ». On peut donc supposer qu'à l'issue des deux années d'apprentissage au collège, les élèves se sont moins entraînés en expression écrite que dans les autres activités langagières.

Néanmoins ils montrent des aptitudes à écrire des phrases simples isolées (le taux de réussite moyen est de 50 %), Ces aptitudes sont moindres lorsqu'ils doivent écrire des phrases plus complexes en utilisant par exemple des connecteurs (le taux de réussite moyen est de 31,5 %), ou lorsqu'ils doivent faire une description (taux de réussite moyen : 19,7 %). On peut aussi souligner leur maîtrise relative des compétences sociolinguistique et pragmatique.

Enfin, une analyse plus fine fait aussi apparaître les difficultés croissantes des élèves dans les activités d'expression à réaliser en autonomie. On remarque en effet que dans les situations d'évaluation guidées ou semi-guidées, les taux de réussite sont bien supérieurs à ceux des situations où les élèves doivent s'exprimer plus librement.

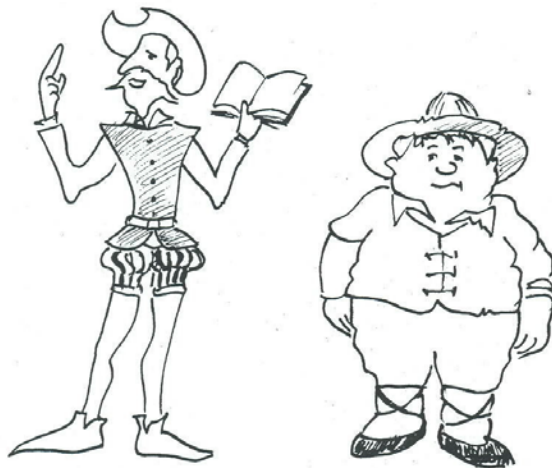
4.3 Analyse d'une situation d'évaluation en mobilisation des outils linguistiques

Mobiliser des connaissances : utiliser les comparatifs

Exemple (situation créée en 2004, reprise en 2010)

Consigne

Observez le dessin ci-dessous, lisez les phrases correspondantes. Pour chaque situation, cochez l'affirmation correcte.



- A.
- | | | |
|--------------------------|---|--|
| <input type="checkbox"/> | 1 | Don Quijote es más alto que Sancho Panza. |
| <input type="checkbox"/> | 2 | Don Quijote es más gordo que Sancho Panza. |
| <input type="checkbox"/> | 3 | Don Quijote es tan bajo como Sancho Panza. |

¹⁶ Préambule commun des programmes de l'enseignement de langues vivantes étrangères au collège – Palier 1; B.O. hors-série n°6 du 25 août 2005 page 7

- B.** 1 Sancho Panza es menos gordo que Don Quijote.
 2 Sancho Panza es menos alto que Don Quijote.
 3 Sancho Panza es tan alto como Don Quijote.
- C.** 1 Don Quijote lee menos que Sancho.
 2 Sancho lee tanto como Don Quijote.
 3 Don Quijote lee más que Sancho.

Dans cette situation, il est tout d'abord proposé aux élèves d'observer les dessins représentant Don Quichotte et Sancho Panza. Ils ont ensuite à identifier parmi une liste de trois propositions la comparaison correcte entre les deux personnages.

On évalue ici l'aptitude à mobiliser des connaissances relevant des compétences grammaticale et lexicale. Pour parvenir à cet objectif, les élèves doivent prendre appui sur le repérage et la reconnaissance des comparatifs - *más ...que* (plus...que), *menos ...que* (moins...que), *tan ...como* (aussi...que)- et du lexique de base concernant entre autres la description physique – *alto (grand)*, *gordo (gros)*, *bajo (petit)*-. Les aptitudes de compréhension de l'écrit et la mobilisation d'éléments de la compétence culturelle - la connaissance des deux personnages Don Quichotte et Sancho Panza -, constituent une aide certaine à la réalisation de l'item.

En 2004 comme en 2010, les élèves atteignent de bons taux de réussite dans les items 1 et 3 : pour l'item 1, le taux de réussite est de 80 % en 2004 et en 2010 ; pour l'item 3, il est de 72 % en 2004 et de 70 % en 2010.

Pour l'item 2, le taux de réussite est moindre, et ceci lors des deux évaluations : 67 % en 2004 et 66 % en 2010. On peut émettre l'hypothèse que la connaissance des personnages Don Quichotte et Sancho Panza est une aide ici de toute importance. En effet dans les items 1 et 3, l'organisation des dessins - Don Quichotte à gauche, Sancho Panza à droite- correspond à l'ordre des phrases - Don Quichotte au début, Sancho Panza en second. Les phrases de l'item 2 sont organisées à l'inverse : Sancho Panza au début, Don Quichotte en second. La mobilisation d'éléments de la compétence culturelle est donc ici indispensable.

	Taux de réussite en 2004	Taux de réussite en 2010
Item 1	80 %	80 %
Item 2	67 %	66 %
Item 3	72 %	70 %

4. 4 Analyse d'une situation d'évaluation en expression écrite

Objectif d'évaluation: écrire des phrases simples sur soi-même, sur son environnement

Exemple (situation créée en 2010)

Consigne

**Estás de vacaciones a orillas del mar en España.
 Le escribes una carta a tu amigo mexicano Paco.**

<p>Le indicas:</p> <p>-dónde estás en España</p> <p>-cómo es el lugar</p> <p>-lo que haces</p>	<p><i>Hola Paco:</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><i>Un abrazo</i></p>
--	---

Dans cette situation, on propose aux élèves de rédiger une brève carte postale de vacances passées au bord de la mer.

Pour rédiger leur production, les élèves sont guidés, des indications sur le contenu de la carte étant précisées. Les formules épistolaires de salutations sont elles aussi données.

Pour ce faire, les élèves doivent rédiger trois phrases simples pour indiquer où ils sont en Espagne, pour décrire le lieu où ils se trouvent et dire ce qu'ils y font.

Dans cette situation, on évalue l'aptitude des élèves à mobiliser et à mettre en œuvre des connaissances linguistiques (le lexique concernant la description et les activités balnéaires, la conjugaison, la syntaxe) et des éléments de la compétence culturelle (une ville, une région espagnoles) afin de vérifier qu'ils sont capables d'écrire des phrases simples sur eux-mêmes, sur leur environnement et de faire une description brève.

Dans cet item, on évalue la cohérence et la recevabilité de leurs écrits au regard des indications données.

L'item est validé si les élèves sont capables de rédiger deux ou trois phrases en cohérence avec le sujet.

Le taux de réussite de 29 % témoigne des difficultés à mener à bien ce qui est proposé.

Plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour expliquer ce faible taux de réussite que vient corroborer par ailleurs le taux de non réponse de 45,6 %.

Tout d'abord les élèves ont pu rencontrer des difficultés de compréhension dans la consigne –*a orillas del mar* (au bord de la mer)- et dans les indications données - *el lugar* (le lieu), *lo que* (ce qui) - , ce qui peut expliquer que nombre d'entre eux n'ont pas rédigé ou n'ont écrit qu'une ou deux phrases.

Beaucoup ont fait une lecture erronée des consignes : certains recopient, d'autres posent des questions à leur correspondant. On peut supposer ici qu'ils confondent le discours indirect et le discours direct et qu'ils ne prennent pas en compte les éléments de la ponctuation.

C'est la description du lieu de villégiature - indication numéro 2- qui semble avoir posé le plus de difficultés : nombre d'élèves n'ont pas fourni de réponses ou ont proposé une réponse inadéquate.

5. Conclusion : que nous apprennent ces résultats par rapport aux attentes du collège ?

L'évaluation bilan CEDRE 2010 qui a été menée permet, comme nous l'avons dit au préalable, de mesurer les performances des élèves et d'établir une comparaison des résultats dans le temps.

Les résultats de cette évaluation font apparaître que les élèves de troisième en fin de palier 1 n'ont pas le même niveau de compétences dans chacune des activités langagières évaluées. Aussi est-il difficile de parler d'un niveau général en espagnol des élèves de fin de collège.

La corrélation entre les échelles de la compréhension de l'oral et de l'écrit (.71) est pourtant loin d'être nulle, ce qui témoigne du fait qu'une certaine partie des élèves a des performances de niveau voisin dans ces deux activités langagières.

Ainsi, en 2010, 8,7 % des élèves se trouvent simultanément dans les groupes 0 et 1 des deux échelles de compréhension de l'oral et de l'écrit : ce sont les élèves dont on peut dire avec certitude qu'ils sont en très grande difficulté.

À l'opposé, 14,9 % se situent dans les groupes 4 ou 5 de ces deux échelles : ce sont là des élèves qui ont atteint une grande maîtrise des compétences évaluées.

En position intermédiaire, 21 % des élèves appartiennent à la fois au groupe 3 de l'échelle de compréhension de l'oral et aux groupes supérieurs de compréhension de l'écrit et 19 % des élèves appartiennent à la fois au groupe 3 de l'échelle de compréhension de l'écrit et aux groupes supérieurs de compréhension de l'oral.

Par ailleurs, les résultats montrent que, d'une manière générale, les élèves réussissent mieux en réception qu'en production et qu'ils obtiennent de meilleurs résultats dans le domaine de l'oral (compréhension) que dans celui de l'écrit (compréhension et expression).

Pour ce qui concerne l'oral, et plus précisément la compréhension, en 2010, 61,3 % des élèves obtiennent des résultats moyens, 23,7 % obtiennent des résultats satisfaisants ou très satisfaisants et 15 % des résultats faibles.

Parallèlement, afin de mesurer l'évolution des performances, il a été calculé le pourcentage de réussite aux items communs aux deux évaluations de 2004 et de 2010.

Comme nous l'indiquions, en compréhension de l'oral, les taux de réussite aux items communs sont en baisse. En effet, les élèves atteignaient un taux de réussite de 75,4 % en 2004 et de 70,2 % en 2010.

Des analyses plus affinées permettent de constater que, pour l'ensemble des élèves, il y a peu de différences de réussite entre les compétences « reconnaître/percevoir » (61,3 %) et « construire le sens » (60 %). Ils obtiennent en revanche un taux de réussite bien supérieur dans la compétence « reconnaître/identifier » (70,4 %).

Les élèves sont donc plus capables, dans l'ensemble, de repérer et de reconnaître des informations dans un message sonore que d'en percevoir les spécificités phonologiques et *a fortiori* de les utiliser pour construire le sens. Au vu des résultats, on peut supposer que les élèves ont acquis des connaissances et qu'ils sont capables de les reconnaître dans un message oral. En revanche, ils semblent avoir certaines difficultés à mettre en œuvre les stratégies nécessaires qui leur permettraient d'utiliser ces connaissances pour construire le sens. Ce n'est en effet qu'à partir du groupe 3 que les élèves semblent mobiliser certaines de ces stratégies.

Ces conclusions conduisent à s'interroger sur les pratiques de classe : Qu'en est-il de l'entraînement à la compréhension de l'oral ? Se limite-t-il à des repérages lexicaux, grammaticaux au sein du message sonore ou entraîne-t-on les élèves à aller au-delà, à accéder au sens ? Les habitue-t-on à acquérir et à mettre en œuvre les stratégies, la méthodologie qui, à partir d'éventuels repérages, permettent de construire du sens ?

Par ailleurs, et afin de tenter d'expliquer cette baisse des résultats dans cette activité langagière, le nécessaire entraînement à la production orale et en particulier à l'expression orale en continu n'aurait-il pas eu pour conséquence un moindre entraînement aux activités de compréhension¹⁷ ?

¹⁷ Voir l'analyse de François Monnanteuil – Inspecteur général d'anglais, doyen du Groupe des langues vivantes – Note d'information 12.05 Avril- *L'évolution des compétences en langues des élèves en fin de collège de 2004 à 2010*

En compréhension de l'écrit, en 2010, 60 % des élèves obtiennent des résultats moyens, 25,1 % obtiennent des résultats satisfaisants ou très satisfaisants et 15 % des résultats faibles.

Dans cette activité langagière, on n'observe pas de différence significative entre les performances aux deux évaluations de 2004 et de 2010. En effet, les élèves atteignaient un taux de réussite de 60,8 % aux items communs en 2004 ; ils obtiennent un taux de réussite de 58,6 % en 2010.

Une analyse plus fine montre une différence de réussite peu marquée entre les compétences « connaître » (63 %) et « reconnaître/identifier » (65,7 %). On peut donc supposer que les élèves ont atteint un certain niveau de connaissances qu'ils sont capables en outre de mobiliser pour repérer et identifier, dans le texte, l'information pertinente. En revanche, il y a une différence de plus de 7 points entre ces deux compétences et la « construction du sens » (55,9 %) qui nécessite la mise en œuvre d'opérations plus complexes pour y parvenir.

En mobilisation des outils linguistiques, comme nous l'indiquions, c'est l'aptitude à mobiliser des connaissances grammaticales et lexicales qui a été évaluée, en 2004 comme en 2010, et non pas tant des savoirs et savoir-faire pour rédiger. Depuis la mise en place des nouvelles modalités du cours de langue (programmes de 2006), on peut supposer que les élèves sont moins habitués à ce type de situations d'évaluation, ce qui peut expliquer, entre autres, la baisse de 4 points.

En effet, les élèves atteignaient un taux de réussite de 66,9 % aux items communs en 2004; ils obtiennent un taux de réussite de 62,6 % en 2010.

Enfin, en expression écrite, le taux de réussite moyen de 38 % témoigne des difficultés rencontrées par les élèves dans cette activité langagière. Le pourcentage de non réponse est presque tout aussi important (36 %).

Ces taux importants de non-réponse, et plus particulièrement en expression écrite, peuvent être le reflet du manque de confiance des élèves qui préfèrent ne pas réaliser ce qui leur est proposé plutôt que de commettre des erreurs. Par ailleurs, les consignes étant données en espagnol, les élèves ont pu rencontrer des problèmes de compréhension de l'écrit. Enfin, même si au collège « l'écrit acquiert une place plus importante¹⁸ » qu'à l'école, à l'issue de deux années d'apprentissage, les élèves sont sans doute malgré tout moins entraînés dans cette activité langagière.

L'évaluation bilan qui a été menée et qui s'inscrit dans un cycle permet donc d'obtenir un état des acquis des élèves en 2010. Grâce à la méthodologie utilisée, la reprise de l'évaluation en 2016 permettra de nouveau une comparaison des performances à six ans d'intervalle.

¹⁸ Préambule commun des programmes de l'enseignement de langues vivantes étrangères au collège – Palier 1; B.O. hors-série n°6 du 25 août 2005 page 7

6. Groupes de performance et caractéristiques sociodémographiques et scolaires

Des performances qui varient selon les caractéristiques des élèves

6.1 Des garçons aux performances plus faibles

En compréhension de l'oral (tableau 8) comme en compréhension de l'écrit (tableau 9), les filles obtiennent des meilleurs résultats que les garçons : en compréhension de l'oral, elles obtiennent un score moyen de 255 contre 245 pour les garçons et en compréhension de l'écrit, elles ont un score moyen de 257 alors que les garçons ont 243. Elles sont moins nombreuses dans les bas niveaux : par exemple en compréhension de l'oral, 12,2 % d'entre elles sont dans les groupes 0 et 1, contre 17,8 % des garçons. De même, elles se démarquent en haut de l'échelle (29,2 % appartiennent aux groupes 4 et 5 de l'échelle de compréhension de l'écrit contre 21 % des garçons)

Tableau 8 : Répartition et score moyen en compréhension orale selon le sexe des élèves et répartition selon les groupes de niveaux en 2010

	Répartition (en %)	Score moyen	Ecart-type	Groupe 0	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	100,0	250	50	5,6	9,4	32,4	28,9	13,7	10,0
Garçons	49,3	245	49	6,4	11,4	33,2	28,6	12,1	8,3
Filles	50,7	255	50	4,8	7,4	31,6	29,1	15,3	11,8

Lecture : Les garçons représentent 49,3 % des élèves enquêtés en 2010. Leur score moyen est de 245 et 6,5 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 0. Les répartitions selon le sexe sont calculées sur les élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'oral. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche, et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

Tableau 9 : Répartition et score moyen en compréhension écrite selon le sexe des élèves et répartition selon les groupes de niveaux en 2010

	Répartition (en %)	Score moyen	Ecart-type	Groupe 0	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	100,0	250	50	5,1	9,9	29,5	30,4	15,1	10,0
Garçons	49,3	243	49	6,1	12,8	33,1	27,0	12,9	8,1
Filles	50,7	257	50	4,0	7,2	25,8	33,8	17,3	11,9

Lecture : Les garçons représentent 49,3 % des élèves enquêtés en 2010. Leur score moyen est de 243 et 6,1 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 0. Les répartitions selon le sexe sont calculées sur les élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'écrit. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche, et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

6.2 Les élèves en retard scolaire plus nombreux dans les bas niveaux

Les résultats des élèves « en retard » dans leur cursus scolaire sont nettement inférieurs aux élèves « à l'heure » : -27 points en compréhension de l'oral (tableau 10) et -31 points en compréhension de l'écrit (tableau 11).

Dans les deux compétences, les élèves « en retard » sont nombreux dans les groupes faibles (25,9 % sont dans les groupes 0 et 1 en compréhension de l'écrit contre 11 % des élèves « à l'heure ») et sont minoritaires dans les groupes de haut niveau (9,2 % d'entre eux sont dans les groupes 4 et 5 en compréhension de l'écrit contre 31 % des élèves « à l'heure »).

Tableau 10 : Répartition et score moyen en compréhension orale selon le cursus scolaire des élèves et répartition selon les groupes de niveaux en 2010

	Répartition (en %)	Score moyen	Ecart-type	Groupe 0	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	100,0	250	50	5,6	9,4	32,4	28,9	13,7	10,0
Élèves "à l'heure"	73,2	257	49	4,6	6,4	29,3	31,6	16,1	12,0
Élèves en retard	26,8	230	46	8,4	17,5	40,9	21,3	7,2	4,7

Lecture : Les élèves "à l'heure" représentent 73,2 % des élèves enquêtés en 2010. Leur score moyen est de 257 et 4,6 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 0. Les répartitions selon le retard scolaire sont calculées sur les élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'oral. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

Tableau 11 : Répartition et score moyen en compréhension écrite selon le cursus scolaire des élèves et répartition selon les groupes de niveaux en 2010

	Répartition (en %)	Score moyen	Ecart-type	Groupe 0	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	100,0	250	50	5,1	9,9	29,5	30,4	15,1	10,0
Élèves "à l'heure"	73,2	258	50	3,8	7,3	25,4	32,5	18,3	12,7
Élèves en retard	26,8	227	43	8,6	17,2	40,3	24,7	6,5	2,7

Lecture : Les élèves "à l'heure" représentent 73,2 % des élèves enquêtés en 2010. Leur score moyen est de 258 et 3,8 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 0. Les répartitions selon le retard scolaire sont calculées sur les élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'écrit. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

6.3 Des résultats plus faibles dans le secteur de l'éducation prioritaire

En compréhension de l'oral (tableau 12) comme en compréhension de l'écrit (tableau 13), les élèves inscrits dans des établissements de l'éducation prioritaire obtiennent des résultats plus faibles que les élèves inscrits dans les autres secteurs.

En compréhension de l'oral, ils obtiennent un score moyen de 237 points contre 249 pour les élèves du public et 262 pour ceux du privé.

Tableau 12 : Répartition et score moyen en compréhension orale selon les conditions de scolarisation des élèves et répartition selon les groupes de niveaux en 2010

	Répartition (en %)	Score moyen	Ecart- type	Groupe 0	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	100,0	250	50	5,6	9,4	32,4	28,9	13,7	10,0
Élèves inscrits dans des collèges publics (hors EP)	63,7	249	49	5,6	9,6	32,8	29,6	13,4	9,0
Élèves inscrits dans des collèges privés	22,4	262	49	2,9	5,5	30,4	29,8	16,8	14,6
Élèves inscrits dans des établissements de l'éducation prioritaire	14,0	237	51	10,0	14,4	34,0	24,0	10,1	7,5

Lecture : Les élèves de l'enseignement prioritaire représentent 14 % des élèves enquêtés en 2010. Leur score moyen est de 237 et 10 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 0. Les répartitions selon le secteur d'enseignement sont calculées sur les élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'oral. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

En compréhension de l'écrit, le score moyen des élèves inscrits dans des établissements de l'éducation prioritaire est de 229 points contre 250 points pour les élèves du public et 264 pour le privé.

Tableau 13 : Répartition et score moyen en compréhension écrite selon les conditions de scolarisation des élèves et répartition selon les groupes de niveaux en 2010

	Répartition (en %)	Score moyen	Ecart- type	Groupe 0	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	100,0	250	50	5,1	9,9	29,5	30,4	15,1	10,0
Élèves inscrits dans des collèges publics (hors EP)	63,7	250	49	4,7	10,0	29,2	31,5	15,1	9,5
Élèves inscrits dans des collèges privés	22,4	264	49	2,7	5,7	25,5	31,4	20,5	14,2
Élèves inscrits dans des établissements de l'éducation prioritaire	14,0	229	50	10,5	16,4	36,9	23,8	6,9	5,5

Lecture : Les élèves de l'enseignement prioritaire représentent 14 % des élèves enquêtés en 2010. Leur score moyen est de 229 et 10,5 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 0. Les répartitions selon le secteur d'enseignement sont calculées sur les élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'écrit. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

7. Analyse « toutes choses égales par ailleurs »

Les acquis des élèves varient en fonction de leurs caractéristiques sociodémographiques et scolaires. Le score moyen obtenu en compréhension de l'écrit, comme le score en compréhension de l'oral, diffère ainsi selon le sexe – les filles obtenant un score moyen plus élevé que les garçons – mais aussi selon l'origine sociale, le type d'établissement, le parcours scolaire, etc.

Une simple comparaison de moyennes peut donner une image erronée des différences de scores obtenus selon certaines caractéristiques des élèves. Par exemple, l'écart observé entre les scores moyens des élèves du secteur privé et ceux du secteur public traduit mal la différence « réelle » de performance de ces deux types d'établissement. On sait que la « composition sociale » ainsi que le parcours scolaire des élèves varient selon le type d'établissement, les élèves d'origine sociale modeste et ceux ayant un « bagage scolaire » plus faible étant proportionnellement plus nombreux dans des établissements publics que parmi les élèves suivant leur scolarité dans des collèges privés.

Une analyse dite « toutes choses égales par ailleurs » au moyen de la méthode de régression linéaire permet d'éliminer un tel effet de structure. Cette méthode tient compte des relations qui peuvent exister entre différentes variables. Elle permet d'isoler chaque variable et d'étudier le lien qu'elle entretient avec le score des élèves en espagnol, cela indépendamment des autres caractéristiques. Le tableau ci-après présente les résultats de cette analyse.

En guise d'illustration, considérons la performance des filles et des garçons. Le score moyen des garçons en compréhension de l'écrit est de 243 : il est nettement inférieur à celui des filles qui est de 257. Cet écart important de 14 points ne reflète pas véritablement la différence de performance entre les filles et les garçons. En effet, les garçons sont surreprésentés parmi les élèves en retard ; étant moins nombreux que les filles à déclarer qu'ils aiment la langue espagnole ou qu'il est important de connaître l'espagnol, ils semblent également moins motivés que celles-ci en ce qui concerne l'apprentissage de l'espagnol. Ainsi, toutes choses égales par ailleurs, c'est-à-dire, lorsque l'on tient compte d'autres caractéristiques des élèves – sociodémographiques, scolaires, d'ordre motivationnel, etc. – l'écart de score est en fait de 9 points en défaveur des garçons, au lieu de 14. De même, l'écart entre les filles et les garçons en compréhension de l'oral se réduit ainsi à 4 points au lieu de 10 points. Le même type de raisonnement s'applique aux autres caractéristiques présentes dans le modèle.

L'origine sociale des élèves – en termes de catégorie socioprofessionnelle des parents – joue un rôle dans la performance des élèves. Par rapport aux élèves dont la mère est employée, les enfants des femmes cadres ou de celles exerçant une profession intellectuelle supérieure obtiennent un score supérieur de 7 points en compréhension de l'écrit ainsi qu'en compréhension de l'oral. En revanche, les élèves dont la mère est sans activité professionnelle obtiennent un score significativement moins élevé (-9 pts) en compréhension de l'écrit. Concernant la profession du père, ce sont les enfants des hommes cadres et de ceux exerçant des professions intellectuelles supérieures qui, par rapport aux enfants d'employés, ont un score plus élevé (+8 pts en compréhension de l'écrit et +10 pts en compréhension de l'oral). Les élèves dont le père exerce une activité faisant partie des professions intermédiaires obtiennent également un score plus élevé que les enfants d'employés lors de l'épreuve écrite (+6 pts) ainsi que de l'épreuve orale (+9 pts). Néanmoins, l'information concernant les PCS des parents étant manquante pour plus d'un élève sur six, il faut interpréter ces résultats avec une grande prudence.

Score en espagnol selon les caractéristiques sociodémographiques et scolaires

variable		Compréhension de l'écrit			Compréhension de l'oral		
		Effectif (pondéré)	Score moyen	Coefficient de régression	Effectif (pondéré)	Score moyen	Coefficient de régression
	<i>Ensemble</i>	3762	250		3669	250	
	Constante			208***			209***
GENRE	Garçon	1855	243	réf.	1809	245	réf.
	Fille	1907	257	9***	1860	255	4***
PCS DE LA MÈRE	Inconnu	573	236	-1	634	234	-6**
	Agricultrices exploitantes	40	254	4	38	245	-4
	Artisans, commerçantes, chefs d'entreprise	216	252	-2	206	257	4
	Cadres et professions intellectuelles supérieures	331	268	7***	314	268	7***
	Professions intermédiaires	714	258	1	679	259	2
	Employées	1277	251	réf.	1229	251	réf.
	Ouvrières	396	244	-1	372	243	-3
	Sans activité professionnelle	215	234	-9***	197	243	-3
PCS DU PÈRE	Inconnu	818	239	-1	876	238	-1
	Agriculteurs exploitants	130	256	2	121	254	3
	Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	445	254	2	431	253	1
	Cadres et professions intellectuelles supérieures	437	267	8***	412	268	10***
	Professions intermédiaires	457	261	6**	439	263	9***
	Employés	472	252	réf.	452	252	réf.
	Ouvriers	978	244	-3	915	245	-3
	Sans activité professionnelle	25	230	-7	23	238	2
LANGUES ÉTRANGÈRES PARLÉES À LA MAISON	Inconnu	156	219	13*	248	226	21***
	Aucune autre langue que le français n'est parlée à la maison	2602	251	réf.	2472	251	réf.
	Espagnol (et d'autres langues)	276	266	9***	261	263	4
	Autres langues étrangères (sauf l'espagnol)	728	247	1	688	252	5***
TYPE D'ÉTABLISSEMENT	Public (hors EP)	2394	250	réf.	2335	249	réf.
	Privé	841	264	8***	820	262	8***
	Education prioritaire	527	229	-14***	514	237	-4**
RETARD SCOLAIRE	Non	2753	258	réf.	2685	257	réf.
	Oui	1009	227	-21***	984	230	-19***
CLASSE DU DÉBUT DE L'APPRENTISSAGE DE L'ESPAGNOL	Avant la sixième	97	251	2	96	258	9**
	Sixième	149	271	13***	149	273	16***
	Cinquième	140	246	-5	134	245	-6
	Quatrième	3376	249	réf.	3290	249	réf.
NOMBRE D'HEURES DE COURS D'ESPAGNOL PAR SEMAINE	Inconnu	257	217	-20***	344	224	-19***
	Jusqu'à 3 heures	3341	252	réf.	3165	252	réf.
	4 heures	77	256	5	73	254	-3
	Plus de 4 heures	87	282	17***	87	277	12**
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE L'ESPAGNOL : APPROCHE DE L'ORAL	Inconnu	386	232	3	452	233	-0,3
	Groupe 1 (-)	845	240	réf.	798	243	réf.
	Groupe 2	842	251	3*	802	252	4*
	Groupe 3	834	258	8***	808	257	6***
	Groupe 4 (+)	855	259	6***	809	258	5**

PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE L'ESPAGNOL : UTILISATION DES RESSOURCES INFORMATIQUES.	Inconnu	395	229	-11***	470	232	-8**
	Groupe 1 (-)	1796	253	réf.	1697	252	réf.
	Groupe 2	643	253	-1	620	253	-0,4
	Groupe 3 (+)	928	252	-3*	882	253	-0,2
EXPOSITION À LA LANGUE ESPAGNOLE	Inconnu	739	238	-1	795	240	-2
	Groupe 1 (-)	725	237	réf.	685	239	réf.
	Groupe 2	786	256	9***	748	253	5**
	Groupe 3	756	257	7***	716	256	5*
	Groupe 4 (+)	756	261	7***	725	261	4
L'ÉLÈVE A-T-IL/ELLE ÉTÉ EN VACANCES DANS UN PAYS OU IL/ELLE DEVAIT UTILISER L'ESPAGNOL POUR ÉCRIRE ?	Inconnu	169	218	14*	258	226	16*
	Non	1382	243	réf.	1303	241	réf.
	Oui	2211	257	2*	2108	258	6***
L'ÉLÈVE AIME-T-IL/ELLE LA LANGUE ESPAGNOLE ?	Inconnu	191	219	12	275	226	8
	Pas du tout	223	213	réf.	200	216	réf.
	Pas beaucoup	419	237	12***	398	241	15***
	Un peu	1634	251	15***	1564	250	14***
	Beaucoup	1295	264	22***	1232	264	21***
EST-CE IMPORTANT POUR L'ÉLÈVE DE CONNAÎTRE L'ESPAGNOL ?	Inconnu	190	218	4	274	225	8
	Pas du tout important	245	210	réf.	222	215	réf.
	Peu important	853	240	12***	815	239	9**
	Assez important	1770	258	20***	1685	257	19***
	Très important	704	265	22***	673	267	24***
¹ Renseignements collectés auprès des élèves							
* significatif au seuil de 0,1							
** significatif au seuil de 0,05							
*** significatif au seuil de 0,01							
Lecture : Toutes choses égales par ailleurs, les filles obtiennent un score significativement plus élevé que les garçons en compréhension de l'écrit (+9 pts) ainsi qu'en compréhension de l'oral (+4 pts).							

Outre la profession des parents, la langue parlée à la maison influe sur le score en espagnol. Toutes choses égales par ailleurs, les élèves déclarant parler l'espagnol à la maison obtiennent un score supérieur de 9 points en compréhension de l'écrit que ceux qui disent parler uniquement le français. En compréhension de l'oral, ce sont les élèves déclarant parler d'autres langues étrangères que l'espagnol à la maison qui, par rapport aux élèves disant parler uniquement le français, obtiennent un score plus élevé (+5 pts).

Les acquis des élèves sont également très liés aux facteurs scolaires. Les autres caractéristiques tenues constantes, les élèves qui sont en retard dans leur cursus scolaire ont obtenu un score considérablement moins élevé (-21 pts en compréhension de l'écrit et -19 pts en compréhension de l'oral) par rapport aux élèves qui n'ont pas de retard. Les résultats diffèrent aussi selon le type d'établissement : par rapport aux élèves provenant des collèges publics hors éducation prioritaire, les élèves scolarisés dans les collèges privés réussissent en général mieux (+8 pts dans les deux épreuves) et ceux inscrits dans les établissements de l'éducation prioritaire moins bien (-14 pts en compréhension de l'écrit et -4 pts en compréhension de l'oral). Ainsi, les écarts de score selon le secteur de scolarisation restent significatifs, même après avoir tenu compte des caractéristiques sociodémographiques des élèves.

Les informations recueillies par le questionnaire complémentaire permettent aussi d'identifier le niveau auquel l'élève a commencé à apprendre l'espagnol ainsi que la charge de cet apprentissage mesuré par le nombre d'heures de cours par semaine. L'analyse de ces renseignements montre que, par rapport aux élèves qui ont commencé l'apprentissage de l'espagnol en classe de quatrième, les élèves ayant commencé en sixième obtiennent un score supérieur de 13 points lors de l'épreuve écrite et de 16 points lors de l'épreuve orale. De plus, ceux qui ont commencé à apprendre l'espagnol

avant la classe de sixième ont un score supérieur de 9 points en compréhension de l'oral vis-à-vis des élèves qui ont débuté en quatrième. En ce qui concerne le nombre d'heures de cours d'espagnol, les élèves ayant plus de 4 heures de cours par semaine réussissent nettement mieux (+17 pts en compréhension de l'écrit et +12 pts en compréhension de l'oral) que ceux qui n'ont que 3 heures ou moins d'enseignement d'espagnol par semaine.

Enfin, le questionnaire de contexte adressé aux élèves a permis de recueillir des informations sur leurs perceptions de certaines pratiques d'enseignement. Deux indicateurs ont été calculés à partir de ces renseignements : l'approche de l'oral, indiquant le poids que l'enseignant de l'espagnol accorde à la pratique orale en classe, et la fréquence de l'utilisation des ressources informatiques, numériques et/ou de multimédia (les ressources T.I.C.E.) durant les cours d'espagnol. Pour l'indicateur de l'approche orale, les élèves ont ensuite été divisés en quatre groupes d'effectifs égaux selon les quartiles de l'indice. Concernant l'indicateur de l'utilisation des nouvelles technologies, trois groupes ont été formés comportant chacun respectivement 53 %, 20 % et 27 % des élèves.¹⁹

De manière générale, plus l'enseignant de l'espagnol accorde d'importance à la pratique orale de l'espagnol,²⁰ plus le score des élèves en espagnol est élevé. Les élèves appartenant au groupe 2 de l'indice obtiennent ainsi un score supérieur de 3 points en compréhension de l'écrit et de 4 points en compréhension de l'oral que les élèves du groupe 1. Les élèves du groupe 3 et du groupe 4 – ceux qui déclarent pratiquer l'espagnol en cours le plus souvent – obtiennent un score davantage élevé vis-à-vis des élèves du groupe 1 (ceux qui déclarent pratiquer le moins l'oral lors des cours d'espagnol) lors de l'épreuve écrite ainsi que de l'épreuve orale.

L'utilisation de diverses ressources offertes par les nouvelles technologies (logiciels, internet, tableau numérique interactif, laboratoire de langues/laboratoire multimédia, MP3, DVD, visio-conférences) lors des cours d'espagnol est faiblement liée au score. Les élèves appartenant au groupe 3 (ceux déclarant utiliser ces ressources le plus souvent) ont obtenu un score significativement moins élevé en compréhension de l'écrit (-3 pts) par rapport aux élèves du groupe 1 qui déclarent utiliser ces ressources rarement ou jamais. L'apparente relation de causalité qui pourrait en être déduite mérite d'être nuancée. En effet, l'évaluation bilan étant exclusivement de type papier-crayon, elle ne permet pas de rendre saillants les acquis des élèves dans le domaine de l'utilisation des ressources T.I.C.E. Ce résultat indique par ailleurs l'utilité d'une étude complémentaire des ressources T.I.C.E. disponibles dans les établissements, ainsi que de l'exploitation pédagogique qu'en font les enseignants.

Outre l'enseignement dans le cadre scolaire, les élèves ont plus ou moins accès à l'apprentissage informel de la langue espagnole, ceci au travers de divers moyens de télécommunication ainsi que des voyages à l'étranger. Les informations recueillies par le questionnaire de contexte ont permis de construire un indicateur qui résume ces différentes formes d'« exposition » à la langue espagnole en incluant les réponses des élèves aux questions suivantes :

- En dehors des cours, écoutez-vous des émissions de radio en espagnol ?
- En dehors des cours, regardez-vous des émissions, des films, des vidéos, des séries en espagnol à la télévision, sur internet, au cinéma... en version originale (VO) sous-titré / en VO non sous-titré ?
- En dehors des cours, écoutez-vous de la musique en espagnol ?
- En dehors des cours, avez-vous d'autres occasions d'être en contact avec la langue espagnole : par les jeux vidéo ; au cinéma ; par les journaux ; par les magazines ; par des livres ; par internet ; par les podcasts ; en voyageant à l'étranger ?

Les répondants ont ensuite été divisés en quatre groupes d'effectifs égaux selon leur degré d'« exposition » à la langue espagnole. Les élèves ayant eu plus d'opportunités d'être en contact avec la langue espagnole en dehors des cours ont obtenu des scores plus élevés lors de l'évaluation en

¹⁹ Cette répartition, qui résulte du découpage selon les quartiles, est due au fait que la majorité des élèves déclare ne jamais utiliser de telles ressources en cours d'espagnol. L'emploi des T.I.C.E. semble ainsi encore relativement peu répandu dans l'enseignement d'espagnol.

²⁰ Les élèves déclarent qu'en cours d'espagnol le professeur s'adresse souvent aux élèves en espagnol, les élèves communiquent en espagnol, le professeur s'efforce de faire s'exprimer tous les élèves...

espagnol que ceux qui en ont eu moins. Ainsi, lors de l'épreuve écrite, les élèves appartenant au groupe 2 ont obtenu un score supérieur de 9 points et les élèves des groupes 3 et 4 un score supérieur de 7 points par rapport aux élèves du groupe 1. En ce qui concerne l'épreuve orale, les élèves des groupes 2 et 3 ont obtenu un score supérieur de 5 points par rapport aux élèves du groupe 1. En revanche, les élèves ayant eu le plus d'opportunités d'être en contact avec la langue espagnole (groupe 4) n'ont pas un score significativement différent des élèves qui en ont eu le moins (groupe 1).

Les élèves déclarant avoir été en vacances dans un pays où ils devaient utiliser l'espagnol pour être compris ont obtenu un score plus élevé (+2 pts en compréhension de l'écrit et +6 pts en compréhension de l'oral) que ceux qui disent qu'ils ne l'ont pas fait.

Au-delà des caractéristiques sociodémographiques et scolaires, l'analyse intègre aussi deux indicateurs reflétant la motivation des élèves à l'égard de l'apprentissage de l'espagnol. La motivation a une relation positive au score. Toutes choses égales par ailleurs, plus les élèves disent aimer l'espagnol, plus leurs scores sont élevés. Ceux qui disent qu'ils aiment beaucoup l'espagnol ont un score supérieur de 22 points en compréhension de l'écrit et de 21 points en compréhension de l'oral par rapport aux élèves qui disent qu'ils n'aiment pas du tout l'espagnol. De même, ceux qui jugent important de connaître l'espagnol ont un score plus élevé que ceux pour qui ce n'est pas important. Les élèves jugeant la connaissance de la langue espagnole très importante ont ainsi un score supérieur de 22 points en compréhension de l'écrit et de 24 points en compréhension de l'oral par rapport aux élèves qui disent qu'il n'est pas du tout important de connaître l'espagnol.

Lorsque l'on compare les résultats des deux épreuves dans le cadre de l'analyse « toutes choses égales par ailleurs », on note que les différenciations sociales, démographiques et scolaires sont plus marquées pour le rapport à l'écrit que pour l'oralité. La même série de variables, intégrée dans le modèle de régression et appliquée sur le score en compréhension de l'écrit ainsi que sur le score en compréhension de l'oral, parvient moins à « expliquer » ce dernier. Le modèle de régression présenté dans le tableau explique 23 % de la variabilité du score en compréhension de l'écrit, mais seulement 19 % de la variabilité du score en compréhension de l'oral.

Annexe encadrée : Professions et catégories socioprofessionnelles (PCS)

- Agriculteurs exploitants.
- Artisans, commerçants, chefs d'entreprise (artisans ; commerçants et assimilés ; chef d'entreprise de 10 salariés et plus).
- Cadres et professions intellectuelles supérieures (professions libérales ; cadres de la fonction publique ; professeurs et professions scientifiques ; professions de l'information, des arts et des spectacles ; cadres administratifs et commerciaux des entreprises ; ingénieurs et cadres techniques d'entreprise).
- Professions intermédiaires (professeurs des écoles, instituteurs et professions assimilées ; professions intermédiaires de la santé et du travail social ; clergé, religieux ; professions intermédiaires et administratives de la fonction publique ; professions intermédiaires, administratives et commerciales des entreprises ; techniciens ; contremaîtres, agents de maîtrise).
- Employés (employés civils et agents de service de la fonction publique ; policiers et militaires ; employés administratifs d'entreprise ; employés administratifs de commerce ; personnels des services directs aux particuliers).
- Ouvriers (ouvriers qualifiés ; ouvriers non qualifiés ; ouvriers agricoles).
- Retraités (retraités agriculteurs exploitants ; retraités artisans, commerçants, chefs d'entreprise ; retraités cadres, professions intermédiaires ; retraités employés et ouvriers).
- Autres personnes sans activité professionnelle (chômeurs n'ayant jamais travaillé ; personnes sans activité professionnelle).
- Inconnu, sans objet

8. Résultats de l'enquête contextuelle

8.1 Que nous apprennent les réponses au questionnaire élève ? Quelles sont les évolutions par rapport aux réponses de 2004 ?

8.1.1 Les élèves et l'espagnol

En 2010, en sus de l'espagnol, 98,6 % des élèves évalués étudient l'anglais comme autre langue vivante. Parmi les élèves évalués, 4,8 % déclarent étudier l'espagnol comme langue vivante 1, 95,2 % comme langue vivante 2 (tous les élèves évalués en 2004 étudiaient l'espagnol comme langue vivante 2).

14,8 % des élèves évalués sont en section européenne, 17,1 % en classe bilingue.

Pour 5,5 %, l'histoire-géographie est enseignée en espagnol, pour 1,7 % les mathématiques et pour 1,3 %, les sciences. 93,3 % ne reçoivent aucun autre enseignement dans la langue espagnole.

Comme en 2004, pour une grande majorité des élèves, le collège est le lieu où ils déclarent apprendre le plus l'espagnol.

C'est ensuite selon eux lors de séjours à l'étranger, en famille, puis grâce à des cours particuliers que l'apprentissage de la langue peut se faire.

Si seuls 0,9 % des élèves indiquent avoir vécu plus de six mois dans des pays où l'usage de l'espagnol est indispensable pour être compris, 61,5 % déclarent être allés en vacances dans ces pays. C'est en progression par rapport à 2004 où cela ne concernait que 52 % des élèves.

8.1.2 L'exposition à la langue en dehors du cours

Les pourcentages de réponses à la question « Avez-vous d'autres occasions d'être en contact avec la langue espagnole ? » permettent de voir une évolution importante : en dehors du cours, les élèves semblent être beaucoup plus exposés à la langue qu'en 2004.

En effet, 61,1 % d'entre eux disaient en 2004 n'être « jamais » exposés à la langue par le biais d'internet ; ils ne sont plus que 26,4 % à le dire en 2010. Par ce biais, ils étaient 30,6 % à déclarer qu'ils étaient « parfois » et 6,6 % « souvent » en contact avec l'espagnol en 2004, cela représente respectivement 52,5 % et 16,3 % des élèves de 2010.

84,1 % déclaraient n'être « jamais » en contact avec la langue espagnole par le biais des jeux vidéo ; ils ne sont plus que 71,6 % à le dire en 2010.

L'évolution est tout aussi importante pour ce qui concerne le cinéma : 79,5 % optaient pour la réponse « jamais » en 2004 contre 57,1 % en 2010.

De même, pour la lecture de journaux, de magazines, de livres, 81,8 % disaient en 2004 n'être « jamais » en contact avec l'espagnol, contre 68,4 % en 2010.

64,2 % des élèves de 2010 indiquent ne « jamais » regarder de films, de séries ou d'émissions en VO sous-titrée à la télévision, sur internet ou au cinéma. En 2004, cela concernait 72,3 % des élèves évalués.

55,5 % des élèves disent n'écouter que « rarement » de la musique en espagnol (moins d'un quart en écoutent souvent ou très souvent). C'est en légère évolution par rapport à 2004 où c'était le cas de 60,1 % des élèves évalués.

L'exposition à la langue grâce aux voyages à l'étranger est également en progression entre les deux évaluations : 42,7 % disaient en 2004 n'être « jamais » en contact avec l'espagnol lors de voyages, ils ne sont plus que 28,1 % à le déclarer en 2010.

8.1.3 Le goût pour la langue

A la question « Aimez-vous la langue espagnole ? » une grande majorité des élèves (82 %) répondent qu'ils l'apprécient un peu ou beaucoup, en 2004 comme en 2010. Ils étaient 5,7 % à répondre « je ne l'aime pas du tout » en 2004 contre 6,2 % en 2010.

8.1.4 Les avantages, selon les élèves, à connaître l'espagnol

Même si le pourcentage est en légère baisse par rapport à 2004, les élèves continuent à penser en majorité que connaître l'espagnol est très ou assez important. C'est avant tout pour communiquer que la connaissance de la langue semble leur être un avantage, mais aussi, dans une moindre mesure, pour poursuivre des études ou pour trouver un bon emploi.

8.1.5 Le temps consacré aux devoirs à la maison

Le temps imparti chaque semaine aux devoirs d'espagnol demeure globalement stable : en 2004 comme en 2010, environ 34 % des élèves déclarent y passer entre un quart d'heure et une demi-heure. Cela signifie qu'un tiers des élèves ne consacrent en moyenne que 5 à 10 minutes au travail à la maison en espagnol à l'issue de chacun des cours de la semaine.

Ils sont 27,2 % à y consacrer entre une demi-heure et une heure (contre 28,5 % en 2004).

Le pourcentage de ceux déclarant y consacrer moins d'un quart d'heure par semaine - soit moins de cinq minutes à l'issue de chaque cours de la semaine - est en légère hausse : ils étaient 20,9 % en 2004, ils sont 24,7 % en 2010.

8.1.6 Les élèves et l'espagnol pendant le cours

En 2010, comme en 2004, plus de 90 % des élèves déclarent que le professeur s'adresse à eux au moins la moitié du temps en espagnol et plus de 60 % qu'il le fait presque continuellement.

82,4 % indiquent que le professeur s'efforce de faire s'exprimer tous les élèves au moins pendant la moitié du temps du cours (85,1 % le déclaraient en 2004) ; en 2010, comme en 2004, plus d'un élève sur deux pense cependant que le professeur monopolise la parole au moins la moitié du temps.

88,5 % estiment que, pour le professeur, l'important c'est que les élèves s'expriment en espagnol même s'ils commettent des erreurs (c'était l'opinion de 91,2 % d'entre eux en 2004).

63 % des élèves indiquent que le professeur souligne de façon positive leurs progrès la plupart du temps (contre 60,9 % en 2004) ; 26,7 % pensent qu'il le fait de temps en temps.

En 2004, 37,4 % des élèves déclaraient s'exprimer dans la langue pendant presque tout le temps du cours ; en 2010, seuls 24,2 % des élèves disent le faire.

8.1.7 Les ressources et techniques utilisées pour l'apprentissage de la langue

En ce qui concerne les matériels ou ressources utilisés en classe, les élèves citent le manuel scolaire (55,4 %), les cassettes audio (53 % contre 40,2 % en 2004), les CD (56,6 %) comme étant souvent ou très souvent utilisés.

L'utilisation des journaux, magazines et bandes dessinées est en forte baisse : en 2004, seuls 26 % des élèves déclaraient qu'ils n'étaient jamais utilisés en classe, ils sont 53,8 % à le dire en 2010. 15,3 % disaient qu'ils l'étaient très souvent, 3,4 % le disent en 2010.

57,9 % indiquent que le DVD n'est jamais utilisé, 34,7 % qu'il n'est utilisé que de temps en temps.

Enfin, les nouvelles technologies semblent également peu utilisées : 93,1 % des élèves déclarent ne jamais utiliser le tableau numérique interactif ; ils sont 85,4 % à le dire pour ce qui concerne les fichiers MP3 ; 95,6 % indiquent n'avoir jamais participé à une visioconférence et 93,1 % à n'être jamais allés au laboratoire de langues.

8.1.8 Le jugement des élèves quant à la difficulté de l'évaluation bilan proposée

Globalement, l'évaluation bilan qui a été proposée a semblé plus difficile aux élèves de 2010 qu'à ceux de 2004. Ils étaient 9,5 % à déclarer qu'elle était « difficile » ou « très difficile » en 2004, ils sont 30,6 % à le dire en 2010. 10,4 % l'avaient trouvée très facile en 2004 et seuls 3,7 % le pensent en 2010.

En revanche, on remarque une certaine stabilité entre les deux évaluations quant au jugement que les élèves portent sur leurs performances scolaires en espagnol : 62,7 % se jugeaient moyens ou faibles en 2004, ils ont 63,5 % à le dire en 2010 ; 5,9 % se jugeaient très bons en 2004 contre 6,2 % en 2010.

8.2 Que nous apprennent les réponses au questionnaire enseignant? Quelles sont les évolutions par rapport aux réponses de 2004 ?

Afin d'enrichir les résultats recueillis auprès des élèves par des données sur leur environnement pédagogique, un questionnaire a été élaboré à l'attention de tous les professeurs enseignant l'espagnol dans l'établissement où les élèves ont été évalués.

Ainsi, en 2010, 327 professeurs d'espagnol enseignant dans 220 établissements tirés sur échantillon ont été interrogés sur leur formation, leurs modalités d'enseignement, l'évaluation, leurs exigences, leurs relations interprofessionnelles, offrant ainsi à l'analyse des données éclairantes sur le contexte de l'enseignement de la langue. En 2004, l'échantillon était moindre : 218 professeurs d'espagnol enseignant dans 130 établissements avaient été interrogés.

8.2.1 Le profil des enseignants d'espagnol de l'échantillon évalué

Les professeurs d'espagnol de l'échantillon de 2010 ont une ancienneté moyenne de 14,3 ans dans la profession et de 7,4 ans dans leur établissement (en 2004, l'ancienneté moyenne dans la profession était de 12,5 ans et de 5,5 ans dans l'établissement). Tout comme lors de la première évaluation, ce sont essentiellement des femmes (85,2 %) qui assurent l'enseignement de l'espagnol dans les classes évaluées, et ceci à raison de 3,7 cours par semaine d'une durée de 55 minutes chacun. Les professeurs d'espagnol assurent en moyenne 17,4 heures de cours d'espagnol par semaine (ils en assuraient en moyenne 16,5 en 2004). Ils consacrent 12,7 heures par semaine à la préparation de leurs cours (ils y consacraient en moyenne 10 heures en 2004).

8.2.2 La formation des enseignants d'espagnol de l'échantillon évalué

88,8 % des enseignants de l'échantillon sont certifiés (84,6 % l'étaient en 2004) ; 1,3 % sont agrégés (0,6 % en 2004).

Les enseignants d'espagnol ont des diplômes de plus en plus élevés. Alors qu'en 2004, 46,8 % des professeurs de l'échantillon étaient titulaires d'une licence et 39,9 % d'une maîtrise, la hiérarchie s'inverse en 2010 – 49,9 % sont titulaires d'une maîtrise et 37,6 % d'une licence.

En 2010, 11,2 % des enseignants interrogés sont titulaires d'un Diplôme Espagnol Langue Etrangère (DELE).

Avant de devenir professeur d'espagnol, 40,1 % des enseignants (38,6 % en 2004) ont suivi des cours, un stage ou une formation d'au moins six mois dans un pays hispanophone ; 41,2 % (37,6 % en 2004) y ont effectué un séjour d'au moins six mois pour des raisons autres que pour y suivre des études.

Au cours des quatre années qui ont précédé l'enquête, 25,7 % des professeurs interrogés indiquent avoir suivi des stages de formation continue de plus trente heures concernant la pédagogie de l'espagnol ; c'est en baisse par rapport à 2004 où 28,1 % déclaraient l'avoir fait.

Enfin, 11,8 % des professeurs de l'échantillon ont, en complément de leurs heures de cours, des activités de formateur.

Comme en 2004, 79 % ont choisi leur cursus universitaire avec l'intention de devenir professeur d'espagnol mais 24,5 % d'entre eux déclarent qu'ils quitteraient l'enseignement s'ils en avaient l'opportunité (ils n'étaient que 15,4 % à le dire en 2004).

Environ 67 % des professeurs de 2004 comme de 2010 considèrent que leur profession est très peu valorisée par la société ; 18,9 % - et c'est en hausse de plus de 7 points par rapport à 2004 - pensent qu'elle ne l'est pas du tout.

En 2010 comme en 2004, 58 % des professeurs estiment que leur travail est valorisé comme il convient, voire beaucoup, par leur élèves ; environ 38 % pensent qu'il l'est très peu.

8.2.3 Les ressources et le matériel utilisés pour l'enseignement de la langue

76,9 % des professeurs interrogés déclarent utiliser le manuel scolaire souvent ou très souvent.

Alors qu'en 2004 seuls 17,1 % des enseignants utilisaient très souvent des cassettes audio spécifiques à l'enseignement de l'espagnol, 35,5 % déclarent le faire en 2010. De même 6,3 % des professeurs interrogés en 2004 utilisaient souvent ou très souvent des cassettes vidéo spécifiques à l'enseignement de l'espagnol, 16 % le font en 2010.

En 2010, 52,6 % des professeurs déclarent utiliser parfois le DVD et 28,8 % l'utilisent souvent, voire très souvent.

Pour ce qui concerne les nouvelles technologies, les différences de fréquence d'utilisation sont importantes. Alors qu'en 2004, 68,3 % des enseignants déclaraient n'utiliser que très rarement internet comme ressource, ils ne sont plus que 32,7 % à le dire en 2010 ; 7,6 % disaient l'utiliser souvent ou très souvent contre 24,4 % en 2010. En 2004, 90,2 % utilisaient très rarement les logiciels informatiques conçus pour l'enseignement de l'espagnol ; ils sont 82,1 % à le dire en 2010.

95,9 % déclaraient n'aller que très rarement au laboratoire de langue, 87,1 % l'indiquent en 2010 ; ils sont 4,5 % à y aller souvent ou très souvent (contre 0,3 % en 2004).

En 2010, seuls 8,4 % des professeurs interrogés déclarent utiliser plus ou moins fréquemment le tableau numérique interactif et 31,5 % le MP3. Pour la grande majorité des enseignants, la visioconférence n'est pas une ressource utilisée.

En 2004, 13,9 % des enseignants déclaraient mettre souvent ou très souvent en place des jeux, ils sont 30,9 % à l'indiquer en 2010. 22,9 % faisaient étudier souvent ou très souvent des chansons, 34,1 % le font en 2010. 83,6 % déclaraient n'utiliser que très rarement des livres de bibliothèque adaptés, 72,6 % le disent en 2010. En revanche, 59,8 % utilisaient souvent ou très souvent les journaux, les magazines et les bandes dessinées comme supports d'enseignement ; ils ne sont plus que 40,1 % à le faire en 2010.

8.2.4 Les techniques utilisées pour l'enseignement de la langue

En 2004, 26,6 % des professeurs interrogés (contre 32,1 % en 2010) disaient commencer souvent ou très souvent leur cours en expliquant les nouveaux concepts, mots, formes grammaticales et en mettant en œuvre ensuite des activités appropriées pour les mettre en pratique. On remarque donc ici une hausse d'environ 6 points entre les deux cycles d'évaluations.

En 2004, 27,6 % déclaraient ne mettre que très rarement en place des jeux de rôle et des simulations pour créer dans la classe des situations de communication proches de l'authenticité. Ils ne sont plus que 5,4 % dans ce cas en 2010. 29,5 % disaient mettre en œuvre ce type d'activité souvent ou très souvent contre 62 % des professeurs interrogés en 2010.

En 2004 comme en 2010, une très grande majorité de professeurs déclarent encourager souvent ou très souvent leurs élèves à communiquer en espagnol en classe et environ 30 % d'entre eux déclarent les encourager à le faire en dehors du cours (lettres, emails, échanges...).

En 2004, 71,5 % des professeurs déclaraient entraîner souvent ou très souvent leurs élèves à utiliser la langue en situation et à développer des stratégies communicatives ; ils sont 83,1 % à le dire en 2010. Environ 85 % des professeurs de l'échantillon de 2004 et de 2010 définissent des priorités entre les objectifs et les contenus et aident leurs élèves à développer des stratégies d'apprentissage afin de devenir autonomes.

En 2010, 94 % adaptent souvent ou très souvent les critères d'évaluation aux objectifs pédagogiques ; ils étaient 88,6 % à le faire en 2004. Ils sont également plus nombreux à tenir compte de l'auto-évaluation (ils ne sont plus que 33,1 % à n'en tenir que très rarement compte en 2010 contre 37,4 % en 2004).

En 2004, 38,7 % encourageaient souvent, voire très souvent, la dynamique du travail en paire ou en groupe ; c'est le cas de 69,8 % des professeurs en 2010. Ils étaient 21,4 % à ne jamais mettre en place ce type d'activité en 2004 ; ils ne sont que 4,2 % dans ce cas en 2010.

Lors de l'enquête précédente, 75,4 % disaient ne diviser que très rarement la classe en groupes homogènes selon les compétences linguistiques, c'est le cas de 50,2 % des professeurs interrogés en 2010.

En 2004 comme en 2010, environ 42 % des professeurs tiennent souvent ou très souvent compte de ce que leurs élèves aiment et de leur opinion dans la préparation de leurs cours. Environ 45 % s'informent souvent ou très souvent auprès de leurs collègues des autres disciplines des thèmes qu'ils traitent.

87,8 % (contre 63,1 % en 2004) déclarent donner des devoirs d'espagnol à la maison à l'issue de chaque cours ; 10,9 % disent en donner une fois par semaine.

8.2.5 Les priorités dans le choix des activités à mettre en œuvre

Selon les professeurs de 2004 comme de 2010, au sein du cours, la priorité est donnée à l'entraînement à la production orale et au développement de la pratique courante de la langue. En troisième et quatrième position des priorités, les professeurs de 2004 optaient respectivement pour la maîtrise des connaissances grammaticales et syntaxiques puis pour l'apprentissage du lexique ; cela s'inverse dans les choix des priorités des professeurs de 2010. L'entraînement à la production écrite est donné en cinquième position et la mise en jeu des compétences de prises d'informations en dernière position lors des deux évaluations.

8.2.6 Pour une exposition à la langue en dehors du cours

Concernant la fréquence avec laquelle ils organisent des activités qui permettent aux élèves d'utiliser l'espagnol dans des situations réelles, environ 15 % des professeurs de 2004 comme de 2010 se mettent souvent ou très souvent en rapport avec des collègues d'autres pays pour trouver des correspondants pour leurs élèves ; 18,5 % en 2010 (14,5 % en 2004) organisent souvent ou très souvent des échanges avec des enseignants et des élèves de pays hispanophones ; seuls 2 % des professeurs de l'échantillon de 2010 (0 % en 2004) créent souvent ou très souvent des groupes de discussion sur internet ; 0,4 % utilisent la visioconférence.

8.2.7 Les relations professionnelles et personnelles

En 2004 comme en 2010, plus de 90 % des professeurs jugent satisfaisantes ou très satisfaisantes leurs relations professionnelles et personnelles avec leurs collègues. Près de 90 % sont satisfaits voire très satisfaits du climat de collaboration et du soutien entre collègues.

En 2010, 87,5 % jugent satisfaisant ou très satisfaisant le niveau d'accord sur les critères d'enseignement et d'évaluation ; c'était le cas de 80,9 % des professeurs de 2004. On peut donc remarquer sur ce point une hausse d'environ 7 points.

8.2.8 Le point de vue sur la classe et sur la difficulté de l'évaluation bilan proposée

En 2010, selon 19,4 % des professeurs, le niveau de la classe testée est bon ou très bon ; 55,3 % pensent qu'il est moyen, 17,7 % qu'il est faible, 7,6 % qu'il est très faible.

En ce qui concerne le niveau de difficulté de l'évaluation proposée, 87,9 % des professeurs de 2004 estimaient que les situations proposées en compréhension de l'oral étaient faciles ou très faciles ; 79,8 % ont le même avis en 2010.

Pour la compréhension de l'écrit, 54,6 % la jugeaient facile et 1,6 % très facile en 2004, c'est l'avis respectivement de 70,7 % et de 1,3 % en 2010.

Enfin, pour ce qui concerne l'expression écrite, 59 % des professeurs jugeaient l'évaluation facile et 2 % la jugeaient très facile ; c'est le cas respectivement pour 51,7 % et 2,1 % d'entre eux en 2010.

La majorité des enseignants considère comme familier le type de situations d'évaluation demandées dans cette enquête, et ceci dans les trois activités langagières : c'est l'opinion de 92,8 % d'entre eux pour ce qui concerne la compréhension de l'oral (contre 71,2 % en 2004), de 90,3 % pour la compréhension de l'écrit (contre 69,8 % en 2004) et de 89,2 % pour l'expression écrite (contre 76,3 % en 2004).

PARTIE III

L'ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES EN ALLEMAND

DES ÉLÈVES EN FIN DE COLLEGE

DE 2004 À 2010

Dans l'introduction générale de ce dossier, des précisions sont apportées sur le cadre de l'évaluation bilan 2010 ainsi que sur les activités langagières évaluées, en anglais, en espagnol et en allemand.

1. La conception des épreuves

Dans chacune des trois activités langagières, nous avons proposé des situations d'évaluation contextualisées, de difficultés variées, objets d'un questionnement indépendant. La nature et la complexité des items sont adaptées à la maturité des élèves de fin de collège. Dans le contexte d'une évaluation-bilan, évaluation externe, s'adressant à tous les élèves, les situations cherchent à mettre en évidence leur capacité à mobiliser leurs savoirs et savoir-faire quel que soit leur parcours d'apprentissage.

Selon les programmes mis en application depuis 2006, les élèves doivent être capables de comprendre des « instructions et des consignes²¹ » dans la langue cible, à l'oral comme à l'écrit, dès le niveau A1. C'est pourquoi les consignes des nouveaux items de l'évaluation 2010 ne sont plus en français mais en allemand. En revanche, celles des items de 2004, repris en 2010, demeurent en français pour permettre une comparabilité des résultats dans le temps (Cf. méthodologie, p. 169).

Au final, sur les 305 items de 2004, 90 ont été repris à l'identique en 2010 et 205 items nouveaux ont été créés.

Les cahiers de l'épreuve comprenaient deux séquences de 50 minutes chacune. Lors de la première séquence, dans un souci de cohérence, seuls les items de 2004 étaient proposés ; la deuxième séquence portait sur les nouveaux items de 2010.

Par ailleurs, des questionnaires de contexte à destination des élèves, des chefs d'établissement et des enseignants d'allemand, ont été proposés.

Tableau 1 : nombre d'items par activité langagière

	<i>Nombre total d'items</i>	<i>Nombre d'items communs 2004 - 2010</i>	<i>Nombre d'items nouveaux</i>
Compréhension de l'oral	83	24	59
Compréhension de l'écrit	81	25	56
Mobilisation de s outils linguistiques	131	41	
Expression écrite			90
TOTAL	295	90	205

Pour chacune des trois activités langagières, les compétences et objectifs d'évaluation sont répertoriés dans les tableaux suivants qui font apparaître le nombre d'items utilisés pour chacun.

²¹ Préambule commun des programmes de l'enseignement de langues vivantes étrangères au collège – Palier 1; B.O. hors-série n°6 du 25 août 2005 p°24 p° 30

1.1 Compétences et objectifs d'évaluation en compréhension de l'oral

Tableau 2 : nombre d'items par compétence et objectif d'évaluation en compréhension de l'oral

Compréhension de l'oral		
Compétences	Objectifs d'évaluation	Nb d'items (dont items de 2004 repris en 2010)
Reconnaître / Percevoir		Total : 1
	Reconnaître le schéma intonatif	0
	Discriminer des phonèmes proches	1 (dont 1 de 2004)
	Repérer la syllabe tonique	0
Reconnaître / Identifier		Total : 58
Reconnaître / identifier des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate, le sujet d'une discussion/ extraire l'information essentielle	Reconnaître une forme verbale	0
	Reconnaître des chiffres, des nombres, l'heure numérique	12 (dont 3 de 2004)
	Repérer l'information (vocabulaire usuel, éléments culturels simples, repères temporels, spatiaux) et l'associer	46 (dont 18 de 2004)
Construire le sens		Total : 24
Comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiers	Inférer à partir d'éléments connus ou non (déduire)	12
	Construire l'information	5
	Synthétiser l'information	2 (dont 2 de 2004)
	Comprendre l'implicite	4
	Interpréter	1
Ensemble		83

1.2 Compétences et objectifs d'évaluation en compréhension de l'écrit

Tableau 3 : Nombre d'items par compétence et objectif d'évaluation en compréhension de l'écrit

Compréhension de l'écrit		
Compétences	Objectifs d'évaluation	Nb d'items (dont items de 2004 repris en 2010)
Connaître		Total : 29
	Reconnaître des expressions figées mémorisées	2 (dont 2 de 2004)
	Reconnaître un lexique de base	9 (dont 5 de 2004)
	Reconnaître un lexique de la vie quotidienne (école, achat, relations sociales, loisirs...)	18
Reconnaître / Identifier		Total : 27
	Identifier le thème à partir d'indices lexicaux (ex. chat)	4
	Identifier les groupes fonctionnels	9 (dont 9 de 2004)
	Identifier une situation à partir d'indices lexicaux	5
	Reconnaître le genre d'un document	5
	Retrouver l'information explicite	4 (dont 4 de 2010)
Construire le sens		Total : 25
	Déduire la situation d'énonciation à partir d'indices	9
	Déduire le sens d'une expression	3
	Synthétiser l'information, construire le sens à partir d'une mise en réseau d'indices lexicaux	13
Ensemble		81

1.3 Objectifs d'évaluation en mobilisation des outils linguistiques

Rappelons qu'en 2004, les élèves ont été évalués en « Mobilisation des outils linguistiques », sous forme de QCM ; en 2010 ils ont réellement rédigé.

Tableau 4 : nombre d'items par objectif d'évaluation en mobilisation des outils linguistiques

Mobilisation des outils linguistiques		
	Objectifs d'évaluation	Nb d'items (créés en 2004)
<i>Être capable de mobiliser des connaissances</i>	Choisir le pronom interrogatif	4
	Choisir la préposition	10
	Maîtriser la syntaxe dans un cadre contraignant	8
	Utiliser la conjugaison	11
	Établir une cohérence chronologique, logique	8

1.4 Compétences et objectifs d'évaluation en expression écrite

Tableau 5 : nombre d'items par compétence et objectif d'évaluation en expression écrite

Expression écrite		
Compétences	Objectif d'évaluation	Nb d'items (créés en 2010)
Connaître		46
	des expressions figées	1
	l'orthographe	8
	la syntaxe	14
	le lexique	7
	les conjugaisons	13
	les prépositions	3
Correction orthographique		4
	Copier avec l'orthographe correcte	4
Ecrire des expressions et des phrases simples		37
	isolées.	9
	reliées par des connecteurs simples tels que " et ", " mais " et " parce que	2
	sur les aspects quotidiens de son environnement, par exemple les gens, les lieux...	7
	sur sa famille, ses conditions de vie, son collègue.	19
Faire une description brève et élémentaire		3
	d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles.	3
Ensemble		90

1.5 Les échelles de performance

Pour formaliser un constat de la maîtrise des compétences des élèves en allemand en fin de collège (fin de palier 2 des programmes), deux échelles décrivant plusieurs niveaux de performance ont été construites, soit une pour la compréhension de l'oral et une pour la compréhension de l'écrit. Pour des raisons techniques, il n'a pas été possible d'établir d'échelle pour l'expression écrite. Pour chacune d'entre elles, cinq groupes d'élèves correspondant à des niveaux différenciés de maîtrise de la compétence ont ainsi pu être distingués.

La description des compétences maîtrisées par les élèves de ces différents groupes (qu'ils étudient l'allemand en première ou en deuxième langue) est proposée dans deux échelles : une pour la compréhension de l'oral et une pour la compréhension de l'écrit. Ces échelles, qui servent de référence, sont indépendantes du moment où a lieu l'évaluation. C'est la répartition des élèves selon les différents niveaux de performance de l'échelle qui est susceptible d'évoluer dans le temps. La reprise de l'évaluation de 2004 en 2010 permet d'analyser cette évolution.

En outre, il est important de préciser que ce ne sont pas nécessairement les mêmes élèves qui constituent les groupes d'une même dénomination dans les deux échelles. Le croisement des résultats obtenus sur ces deux dimensions est présenté ci-après.

1.6 La population étudiée

En 2010, 6,5 % des élèves apprennent l'allemand en LV1 ; 13,8 % l'apprennent en LV2. Une grande majorité d'entre eux a commencé cet apprentissage à l'école élémentaire.

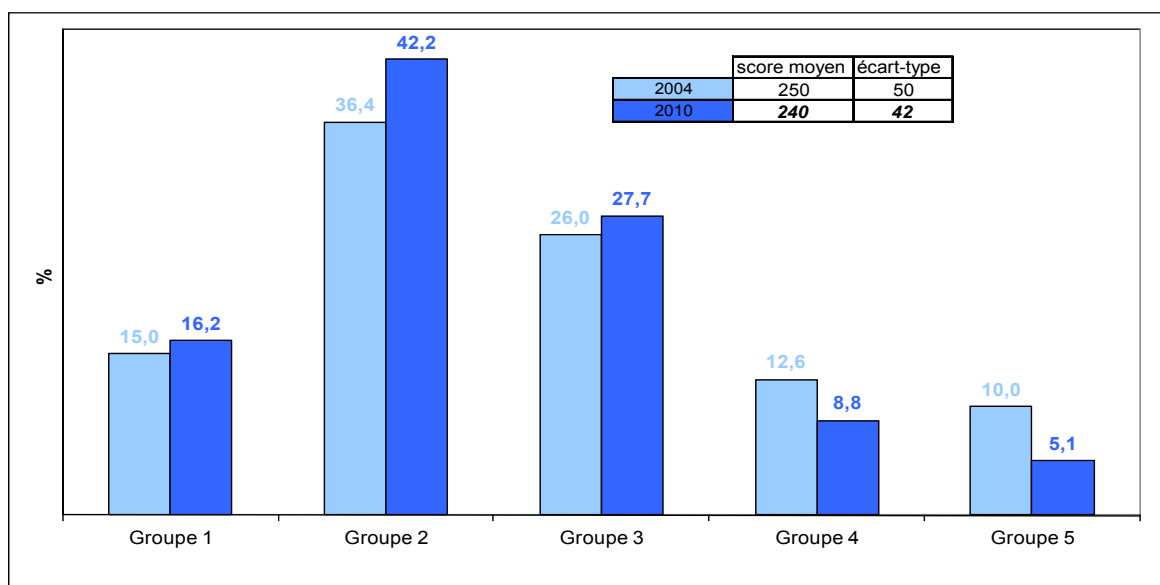
Parmi les élèves évalués, environ la moitié apprennent l'allemand en LV1 et la moitié en LV2.

2. Les compétences des élèves en compréhension de l'oral

2.1 Évolution des compétences en compréhension de l'oral entre 2004 et 2010

En 2010, le score moyen est en baisse significative de 10 points par rapport à 2004 (*graphique 1*). Ce graphique permet de visualiser la répartition des élèves par groupe de niveau de performance à l'issue des évaluations de 2004, puis de 2010, et d'en étudier l'évolution.

Graphique 1 : Répartition des élèves par groupe de niveau en 2004 et en 2010 en compréhension de l'oral en allemand



Lecture : En 2010, 27,7 % des élèves appartiennent au groupe de niveau 3 contre 26 % en 2004. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche, et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

Une évolution très nette apparaît dans cette répartition : en 2010, nous comptabilisons davantage d'élèves dans les groupes 1, 2 et 3, tandis que le pourcentage d'élèves de niveau élevé (groupes 4 et 5) diminue de manière significative, évoluant de 22,6 % à 13,9 %.

Si la moitié des élèves étaient dans les groupes 3, 4 et 5 en 2004, ils ne représentent plus que 41,6 % en 2010.

Le groupe 0 a été réuni avec le groupe 1 en raison d'un trop faible effectif du groupe 0.

L'écart type passe de 50 en 2004 à 42 en 2010, ce qui signifie que **l'écart entre les élèves les plus forts et les plus faibles se réduit.**

2.2 Echelle des performances : description des performances des élèves en compréhension de l'oral

Les données recueillies en 2010 permettent de décrire avec précision l'état des connaissances et des compétences acquises par les élèves des différents groupes de l'échelle

Tableau 6 : Echelle de compréhension de l'oral

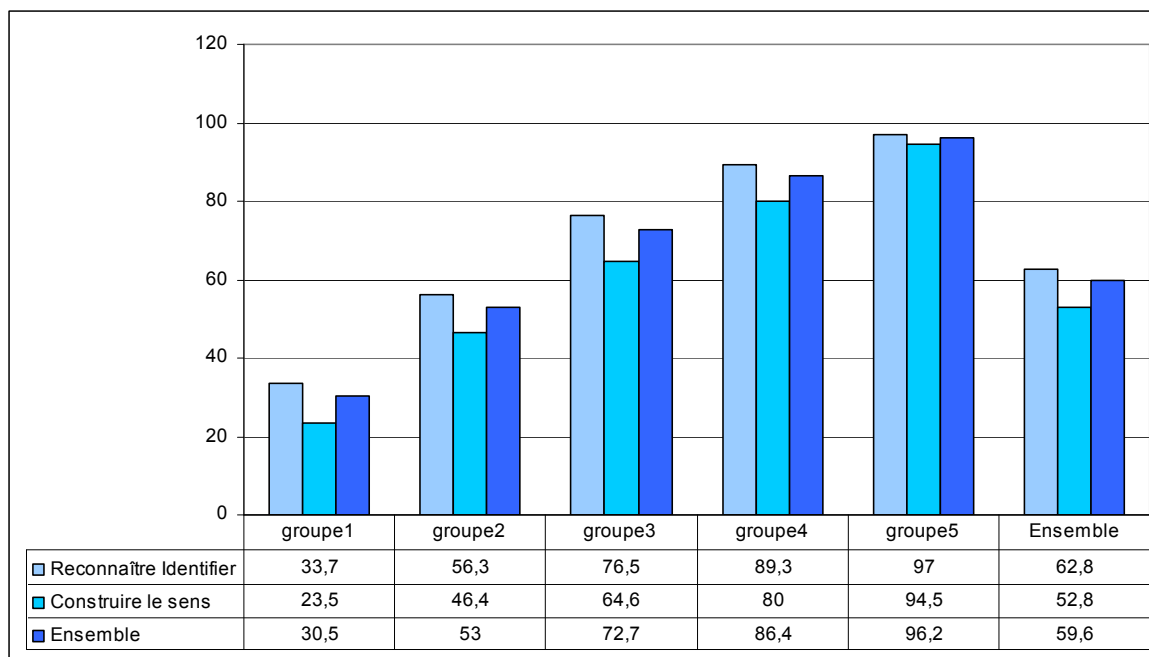
Groupe de niveau et score seuil	Description des compétences
Groupe 5 318	<p>Les élèves maîtrisent la majorité des compétences évaluées, exigibles en fin de collège.</p> <p>Ils savent construire le sens en mettant en relation différents éléments.</p> <p>Ils savent garder en mémoire des éléments pour des réponses proposées dans un ordre différent de celui du texte.</p> <p>Ils comprennent des consignes d'exercices d'un niveau plus élevé (<i>Bringen Sie die Elemente in die richtige Reihenfolge</i>).</p>
Groupe 4 280	<p>Les élèves de ce groupe ont une bonne connaissance du lexique de la vie quotidienne (ex. moyens de transport et loisirs), des prépositions spatiales dans des phrases isolées.</p> <p>Ils ont certains repères culturels, notamment concernant les lieux publics et savent les associer à un sigle ou pictogramme (cf. <i>Post / Bahnhof DB...</i>).</p> <p>Ils ont une écoute plus fine, savent par exemple repérer la préférence (<i>am liebsten</i>), lorsqu'elle est associée à du vocabulaire courant.</p> <p>Les élèves comprennent les instructions relatives à l'orientation dans l'espace.</p> <p>Ils sont capables d'inférer le sens à partir d'éléments connus, de déduire le lieu d'une scène à partir du contenu d'un dialogue.</p> <p>Ils sont capables de se concentrer et d'écouter jusqu'à la dernière information un dialogue relativement long, de garder en mémoire des informations données à différents moments du dialogue et de les mettre en relation.</p>
Groupe 3 242	<p>Les élèves du groupe maîtrisent le lexique de la vie quotidienne, reconnaissent les nombres (les groupes moins habiles font la confusion 15/50, 13/30, 17/70) et sont capables d'identifier l'heure quand l'information est donnée dans une courte phrase et est facile d'accès.</p> <p>Ils connaissent les consignes de classe.</p> <p>Ils repèrent des prépositions issues du vocabulaire usuel (ex. <i>unter, über</i>).</p> <p>Ils sont capables d'identifier la formule de politesse.</p> <p>Ils peuvent mettre en réseau des indices en s'appuyant sur du lexique simple, mais plus évolué (moins transparent) et d'inférer à partir d'éléments connus (transparents ou simples), dans des situations de vie quotidienne.</p> <p>Ils savent synthétiser l'information à partir d'un texte long, même s'il y a des distracteurs et comprennent l'implicite dans des dialogues de la vie quotidienne.</p>
Groupe 2 204	<p>Les élèves sont capables de se concentrer sur une série de chiffres énumérés (numéro de téléphone) et maîtrisent une partie du lexique simple relevant du niveau A1, lié à leur réalité quotidienne.</p> <p>Ils font le lien entre phonie et graphie pour des mots transparents à l'écrit, mais germanisés à l'oral (cf. <i>Ingenieur, Examen</i>).</p> <p>Ces élèves parviennent à synthétiser l'information grâce à une certaine connaissance du lexique et de structures fondamentales (ex : ils associent les matières scolaires à l'expression du goût).</p> <p>Ils commencent à mettre en réseau des indices.</p> <p>Ils ont une bonne connaissance des prépositions locatives usuelles.</p>
Groupe 1 166	<p>Les élèves peuvent parfois comprendre le contenu d'un message oral qui peut être un peu plus long, lorsque celui-ci comprend du lexique de base (niveau A1 ex : <i>Frankreich</i>).</p> <p>Ils peuvent prendre des repères lexicaux notamment sur les mots transparents, mais ne les valident pas par d'autres critères.</p> <p>Les élèves maîtrisent de manière très lacunaire quelques compétences associées à la compréhension orale.</p>
Groupe 0	<p>Les élèves ont une connaissance du lexique du niveau A1 (famille) et du vocabulaire axé sur leurs centres d'intérêt dans la mesure où ces mots sont transparents (<i>Präsident, Informatik</i>).</p> <p>Bien que capables de répondre ponctuellement à quelques questions, exclusivement lorsque la consigne est formulée en français, les élèves ne maîtrisent aucune des compétences attendues en fin de collège.</p>

Lecture : Les élèves du groupe 3 ont entre 242 et 280 points. Ils sont capables de réussir des tâches de niveaux de difficultés correspondants aux groupes 0, 1, 2 et 3. Ils ont une probabilité faible de réussir les tâches spécifiques aux groupes 4 et 5.

2.3 Une maîtrise différenciée des compétences en compréhension de l'oral

L'examen de l'échelle de performance et du pourcentage de réussite par compétence pour chaque groupe montre, pour chaque compétence, et à fortiori pour l'ensemble de l'épreuve, une croissance des taux de réussite du groupe 1 au groupe 5.

Graphique 2 : Pourcentage de réussite par compétence en compréhension de l'oral pour chaque groupe en 2010.



Lecture : En 2010, les élèves appartenant au groupe de niveau 3 réussissent en moyenne 72,7 % du test. Pour ces élèves, le taux de réussite moyen aux items relatifs à la compétence Reconnaître-Identifier est de 76,5 %.

2.3.1 Analyse globale du graphique 2

L'examen de l'échelle de performances en compréhension de l'oral (tableau 6) et du pourcentage de réussite par compétence pour chaque groupe (graphique 2) montre une grande hétérogénéité des résultats, principalement pour les groupes 1, 2 et 3.

L'examen des taux de réussite pour chaque groupe fait apparaître une différence de réussite (environ 10 points) entre la compétence **reconnaître-identifier** et la compétence **construire le sens** (52,8 %), sauf pour le groupe 5, dont les membres ont des taux de réussite presque similaires dans les 2 compétences.

Les élèves sont donc davantage capables, dans l'ensemble, de repérer et de reconnaître des informations dans un message sonore que d'en percevoir les spécificités phonologiques et *a fortiori* de les utiliser pour accéder au sens.

On peut émettre l'hypothèse que les élèves ont acquis certaines connaissances (lexique de base, expressions figées...) et qu'ils sont capables de les reconnaître dans un message oral. En revanche, peut-être ne se sont-ils pas suffisamment entraînés à développer les stratégies nécessaires afin d'utiliser ces connaissances pour *construire le sens*, ni à mettre en œuvre différentes stratégies telles que l'inférence, l'interprétation des schémas intonatifs, l'utilisation d'éléments extra-linguistiques pour y parvenir. Ces compétences relèvent de stratégies dites « de haut niveau », accessibles seulement aux élèves du groupe 5.

Ces résultats sont ainsi très révélateurs des acquisitions des différents groupes d'élèves et permettent de fournir des informations utiles pour préciser les seuils d'exigences correspondant aux compétences attendues en fin de collège.

2.3.2 Analyse des résultats par groupe

- **Les élèves du groupe 1** (16,2 % de la population en 2010 contre 15 % en 2004), avec une réussite globale de 30,5 %, sont très éloignés d'une maîtrise minimum de la compréhension de l'allemand à l'oral, attendue en fin de collège. Seul un tiers d'entre eux réussissent les items correspondant à la compétence *reconnaître-identifier* (33,7 %). Ce taux de réussite est révélateur de difficultés au niveau du traitement de l'information sonore ou témoigne de réelles lacunes quant à la compréhension des consignes, ou des réponses proposées, (les nouveaux items de 2010 sont rédigés exclusivement en allemand). Si ces élèves ont quelques connaissances de base, ils ne savent pas les mobiliser pour *construire le sens* (23,5 %), le socle des savoirs étant encore insuffisant pour mettre en œuvre des compétences plus complexes.

Les élèves de ce groupe demeurent en-deçà du niveau requis en compréhension de l'oral en fin de palier 1.

- **Les élèves du groupe 2** (42,2 % de la population en 2010 contre 36,4 % en 2004) représentent plus d'un tiers de la population, avec une réussite globale de 53 %. Ils sont moins en difficulté que les élèves du premier groupe mais leurs performances demeurent fragiles. Ils obtiennent un taux de réussite de 56,3 % pour la compétence *reconnaître-identifier*, où ils témoignent de certains acquis en raison des liens qu'ils commencent à opérer entre formes et sens mais ils ne savent pas encore bien se servir de leurs connaissances pour *construire le sens* (46,4 %).

- **Les élèves du groupe 3** (27,7 % de la population en 2010 contre 26 % en 2004) avec une réussite globale de 72,7 %, atteignent une relativement bonne maîtrise en compréhension de l'allemand à l'oral. Ils maîtrisent la compétence *reconnaître-identifier* à 76,5 % et ils commencent à construire du sens, à synthétiser et à émettre des hypothèses (64,6 %).

A partir de ce groupe, les élèves réussissent à assez bien repérer une information dans un tableau.

- **Les élèves du groupe 4** (8,8 % de la population en 2010 contre 12,6 % en 2004) atteignent une réussite globale de 86,4 %, ce qui témoigne d'une maîtrise satisfaisante de la compréhension de l'allemand à l'oral. Les élèves maîtrisent la *compétence reconnaître-identifier* (89,3 %) et ils obtiennent même pour *construire le sens* un taux de réussite de 80 %. Il s'agit pourtant de combiner des stratégies, d'établir des liens et d'exploiter les diverses informations recueillies, autant de compétences dites «de haut niveau», bien maîtrisées par les élèves de ce groupe. Cette dernière compétence - *construire le sens* - souligne le plus de différence de performances entre les groupes, avec un écart moyen de 16 points. La différence du taux de réussite dans cette dernière compétence entre le groupe 4 et le groupe 5 est de 14,5 points alors qu'elle est de 23 points entre le groupe 1 et le groupe 2.

- **Les élèves du groupe 5** (5,1 % de la population en 2010 contre 10 % en 2004), avec un taux de réussite globale de 96,2 %, ont une très bonne maîtrise de la capacité de compréhension de l'oral. Ils atteignent des taux de réussite équilibrés dans les deux compétences, respectivement 97 % et 94,5 %, ce qui prouve l'habileté de ces élèves à la fois dans le prélèvement des informations à l'oral, leur identification ainsi que leur traitement.

2.4 Exemples et analyse de situations d'évaluation par domaine de compétence en compréhension de l'oral

2.4.1 Reconnaître /percevoir

Pour mieux identifier l'évolution des compétences des élèves entre 2004 et 2010, les taux de réussite aux items communs nous donnent des informations complémentaires à celles données par l'échelle de compétences.

Objectif d'évaluation : Discriminer des phonèmes proches

Exemple 1 : (situation de 2004, reprise en 2010)

Dans cette situation, proposée en 2004 et reprise en 2010, il est demandé aux élèves de lire une série de 8 mots, puis de les écouter, ce qui leur permet d'associer la phonie à la graphie. Les mots sont regroupés par 2 ; le premier est suivi d'un mot phonétiquement proche.

Les élèves sont ensuite invités à écouter un dialogue et d'y repérer, parmi les 8 mots écrits dans la première partie de la situation, puis oralisés, les quatre d'entre eux présents dans le dialogue.

Dans cette situation, on évalue l'aptitude des élèves à discriminer des mots proches phonétiquement.

Consigne

Lukas Neumann passe la première journée dans sa nouvelle école. Dans la cour, il fait la connaissance de deux élèves, Frank et Nina.

Vous allez entendre 8 mots puis un dialogue. Seuls 4 de ces mots sont présents dans le dialogue. Lesquels ?

Cochez-les au fur et à mesure de l'écoute dans la liste ci-dessous.

Écoutez ces huit mots : Attention ! Il n'y aura qu'une seule écoute.

ihr	hier
vorher	woher
geliebt	gelebt
schon	schön

- | | | | |
|--------------------------|---------|--------------------------|--------|
| <input type="checkbox"/> | ihr | <input type="checkbox"/> | hier |
| <input type="checkbox"/> | vorher | <input type="checkbox"/> | woher |
| <input type="checkbox"/> | geliebt | <input type="checkbox"/> | gelebt |
| <input type="checkbox"/> | schon | <input type="checkbox"/> | schön |

Maintenant écoutez le dialogue. Vous l'entendrez 2 fois.

Script :

Lukas Neumann passe la première journée dans sa nouvelle école. Dans la cour, il fait la connaissance de deux élèves, Frank et Nina...

1/ Écoutez ces huit mots:

2/ Dans l'enregistrement qui suit, vous devez repérer 4 de ces 8 mots. Cochez-les au fur et mesure de l'écoute dans la liste ci-dessous.

Nina : Hallo, ich bin Nina und das ist Frank. Und du, wer bist du?

Lukas : Lukas, Lukas Neumann.

Frank : Bist du neu hier in der Schule?

Lukas : Ja, ich habe vorher in Frankfurt gelebt und bin erst letzte Woche umgezogen.

(es klingelt)

Nina : Ach, wie blöd! Wir müssen schon los!

Frank : Wir sehen uns in der Pause!

Lukas : O.K. Dann bis nachher!

Les taux de réussite:

		2004	2010			2004	2010
<input type="checkbox"/>	ih ^r	24 %	24 %	<input checked="" type="checkbox"/>	hier	67 %	65 %
<input checked="" type="checkbox"/>	vorher	59 %	49 %	<input type="checkbox"/>	woher	35 %	40 %
<input type="checkbox"/>	geliebt	53 %	58 %	<input checked="" type="checkbox"/>	gelebt	40 %	33 %
<input checked="" type="checkbox"/>	schon	53 %	52 %	<input type="checkbox"/>	schön	41 %	37 %

Pour atteindre l'objectif, les élèves peuvent s'appuyer sur la discrimination orale des mots entendus, mais également sur la reconnaissance du lexique, du temps des verbes, des indications de localisation et de temps, pour établir une mise en réseau d'indices et ainsi parvenir à construire le sens pour valider leur choix.

Cette capacité à discriminer des mots proches est importante en allemand, car elle a des incidences sur la construction du sens.

Entre 2004 et 2010, les taux de réussite sont relativement stables pour les items 1 et 4 (65 % et 52 %), et en baisse pour les items 2 et 3 (- 10 et - 7 points). Ils témoignent des difficultés des élèves face à ce genre de situation. On peut émettre l'hypothèse que les élèves ne sont pas suffisamment entraînés à « percevoir » les spécificités de la langue, capacité essentielle pour pouvoir accéder au sens.

2.4.2 Reconnaître et identifier

Objectif d'évaluation : Connaître un lexique de base et des expressions figées mémorisées

Exemple 2 : (situation créée en 2010)

Cette situation élaborée en 2010 vise à vérifier la compréhension des consignes de classe, plus particulièrement des consignes de vie de classe. Il s'agit de consignes brèves, simples et couramment utilisées.

Consigne

Sie werden Instruktionen hören. Kreuzen Sie die französische Entsprechung an!
Sie hören die Sätze ein Mal.

(NR = Non réponse)

Satz A : Lukas, kannst du bitte die Tür zumachen ? **Item maîtrisé à partir du groupe 4 NR : 12 %**

- 1 Lukas, tu peux ouvrir la porte ? 26,3 %
- 2 Lukas, tu peux fermer la fenêtre ? 12,9 %
- 3 Lukas, tu peux fermer la porte ? **38,2 %**
- 4 Lukas, tu peux ouvrir la fenêtre ? 5,9 %

Satz B : Setz dich hin !

- 1 Assieds-toi ! **Item maîtrisé à partir du groupe 3 NR : 13 %**
51,7 %
- 2 Lève-toi ! 15,5 %
- 3 Viens au tableau ! 7,4 %
- 4 Retourne-toi ! 8,6 %

Satz C : Lauter bitte !

- 1 Lis le texte ! **Item maîtrisé à partir du groupe 3 NR : 11,2 %**
6,8 %
- 2 Tais-toi ! 13,8 %
- 3 Plus fort, s'il te plaît ! **59,3 %**
- 4 Viens au tableau ! 4,2 %

Satz D : Mach dein Buch auf !

- 1 Prends ton livre ! **Item maîtrisé à partir du groupe 3 NR : 8 %**
24,9 %
- 2 Sors ton cahier d'allemand ! 4,4 %
- 3 Sors tes affaires ! 8,2 %
- 4 Ouvre ton livre ! **50,1 %**

Ce n'est qu'à partir du groupe 4 que le premier item est maîtrisé ; les trois autres le sont à partir du groupe 3.

Ces taux de réussite, plutôt faibles, sont surprenants. Cette situation d'écoute hors contexte a visiblement posé problème.

On peut émettre l'hypothèse que même si les élèves entendent ces consignes en classe, leur compréhension est facilitée par le contexte et les gestes de l'enseignant qui les accompagnent éventuellement.

Le premier item (item A) montre que les élèves confondent *auf* et *zu* (ouvrir et fermer), mais qu'ils connaissent le lexique : ils identifient les mots *Tür* et *Fenster*, car seuls 19 % des élèves ont choisi une réponse dans laquelle apparaît le mot « fenêtre ».

En classe, la compréhension seule de ces mots suffit à comprendre qu'il faut agir sur la porte, ou la fenêtre, donc la fermer si elle est ouverte, ou vice versa. Ce qui expliquerait la confusion entre *auf* et *zu*.

L'item D montre également que les élèves s'appuient essentiellement sur les indices lexicaux simples, ici *Buch*. Les deux propositions qui contiennent ce mot « livre » concentrent la majorité des réponses. La réponse exacte exigeait la compréhension du verbe *mach ... auf* (ouvre) ; seuls 50,1 % des élèves ont été capables de prendre en compte ces deux indices.

Cette situation réussie majoritairement à partir du groupe 3 illustre les compétences des élèves de ce groupe : ils connaissent partiellement les consignes de classe et repèrent la plupart des prépositions usuelles.

On peut émettre l'hypothèse que les élèves ne sont pas suffisamment entraînés à comprendre les consignes de classe, sans que celles-ci soient accompagnées d'une gestuelle qui facilite l'accès au sens.

Objectif d'évaluation : Repérer l'information

Pour mieux identifier l'évolution des compétences des élèves entre 2004 et 2010, les taux de réussite aux items communs nous donnent des informations complémentaires à celles données par l'échelle de compétences.

Pour cette compétence, nous notons 73,1 % de réussite aux items communs en moyenne en 2004, et 70,5 % en 2010 avec un écart de 10 points au profit de la LV1, en 2004 comme en 2010.

Exemple 3 : (situation de 2004, reprise en 2010)

Dans cette situation reprise de 2004, on propose aux élèves

- de lire pour chaque personnage les quatre propositions (rédigées en français),
- d'écouter un dialogue entre Lukas et son père
- de sélectionner la proposition en fonction des informations entendues.

La situation permet d'évaluer si les élèves sont capables de repérer des informations dans un continuum sonore.

Consigne

Monsieur Neumann, le père de Lukas, propose une sortie pour le lendemain à son fils et à sa fille Claudia. Tout d'abord, vous avez une minute pour prendre connaissance du questionnaire ci-dessous.

		2004	2010
a. Lukas (groupe 2)	1 <input type="checkbox"/> va à l'anniversaire de son ami Florian.	6,6 %	4,6 %
	2 <input type="checkbox"/> va à l'anniversaire de son ami Franck.	83 %	80,1 %
	3 <input type="checkbox"/> veut terminer son devoir de mathématiques.	6,3 %	7,3 %
	4 <input type="checkbox"/> va jouer au tennis avec son ami Franck.	2,5 %	2,3 %
b. Claudia (groupe 3)	1 <input type="checkbox"/> doit se rendre à la chorale avec une amie.	5,8 %	5,55 %
	2 <input type="checkbox"/> veut aller faire les magasins avec une amie.	14,7 %	15 %
	3 <input type="checkbox"/> doit préparer un exposé avec une amie.	12,3 %	13,5 %
	4 <input type="checkbox"/> veut aller à la piscine avec une amie.	65,1 %	57 %
c. Monsieur Neumann (groupe 3)	1 <input type="checkbox"/> renonce à sa sortie au cinéma.	16,3 %	17,4 %
	2 <input type="checkbox"/> va tout seul au cinéma.	71,5 %	65,7 %
	3 <input type="checkbox"/> va au cinéma avec un ami.	4,7 %	4,5 %
	4 <input type="checkbox"/> va au cinéma avec sa femme.	5 %	5 %

Scripts :

Vous entendrez l'enregistrement 2 fois. Cochez votre réponse au fur et à mesure.

Monsieur Neumann: *Wollen wir morgen ins Kino gehen? Was hältst du davon, Lukas?*

Lukas: *Tut mir Leid, da hat Frank Geburtstag. Und ich bin eingeladen.*

Monsieur Neumann: *Und du Claudia, kommst du mit?*

Claudia: *Ach, weißt du, bei dem Wetter habe ich keine Lust, ins Kino zu gehen! Ich möchte lieber schwimmen gehen.*

Monsieur Neumann: *Na gut, wie ihr wollt, dann gehe ich alleine hin.*

Réécoutez maintenant l'enregistrement et vérifiez vos réponses

On remarque des taux de réussite très diversifiés selon les items.

Le premier item avec un taux de réussite autour de 80 % est de loin le mieux réussi. Pour sélectionner la bonne réponse, les élèves doivent identifier le mot porteur d'indice : *Geburtstag*, un mot qui relève du niveau A1. D'autre part, *Da hat* + prénom + *Geburtstag* correspond à une expression mémorisée très couramment utilisée au primaire.

La réussite à l'item 2 nécessite la compréhension du mot *schwimmen* et la mise en relation de cet indice avec le comparatif *lieber* pour comprendre qu'elle préfère aller à la piscine.

Les taux de réussite témoignent des aptitudes relativement limitées dans cette compétence.

Quant au dernier item, il nécessite à la fois la mémorisation d'une information donnée au début de la conversation *Wollen wir morgen ins Kino gehen?* (Et si nous allions au cinéma demain ?), la mise en relation de cet indice avec la locution adverbiale *hin* (là bas), qui reprend le mot *Kino* (cinéma) et la compréhension du mot *alleine* (seul), un indice permettant de faire le choix entre toutes les propositions.

Ces items sont représentatifs des compétences des élèves du groupe 3 : ils peuvent mettre en réseau des indices, en s'appuyant sur du lexique simple, non transparent. Ils savent comprendre l'implicite dans des dialogues de la vie quotidienne.

Beaucoup d'élèves ont su identifier les mots ou expressions porteuses de sens. Les taux de réussite attestent de réelles connaissances de la part des élèves, même si elles sont légèrement moindres qu'en 2004.

Objectif d'évaluation : Repérer l'information

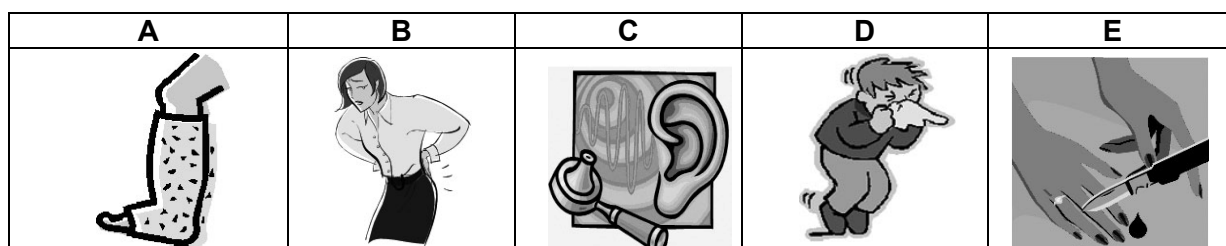
Exemple 4 : (situation créée en 2010)

Dans cette situation élaborée en 2010, on propose aux élèves d'écouter de courts dialogues et de les associer à une illustration.

La situation permet d'évaluer si les élèves sont capables de prélever différents indices, de les mettre en relation et de déduire.

Consigne

Schauen Sie sich zuerst die Bilder an. Sie werden fünf Dialoge hören. Welches Bild passt zu welchem Dialog? Kreuzen Sie den passenden Buchstaben (A, B,C...) in der Tabelle an.



	A	B	C	D	E
Dialog 1	1 <input type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Dialog 2	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Dialog 3	1 <input checked="" type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Dialog 4	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input checked="" type="checkbox"/>
Dialog 5	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input checked="" type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

- Dialog 1:** - Hast du wieder Rückenschmerzen?
53,8 % (gr 3) - Ja, es tut total weh.
- Vielleicht solltest du nicht so einen schweren Rucksack tragen. Soll ich dich massieren?
- Dialog 2:** - Sprich bitte nicht so laut!
77,3 % (gr 2) - Warum? Hast du etwa Kopfschmerzen?
- Nein, ich war gestern im Konzert, die Musik war zu laut. Jetzt habe ich Ohrenschmerzen und jedes Geräusch tut mir wirklich weh!
- Dialog 3:** - Ach du Armer, du kannst nicht mehr gehen! Hast du dir das Bein gebrochen? Wie ist denn das passiert?
51,3 % (gr 3) - Beim Skifahren! Tolle Ferien!
- Wie lange musst du den Gipsverband denn noch tragen?
- Drei Wochen.
- Dialog 4:** - Mama? Warum gibt es Blut in der Küche? Was ist passiert?
59,7 % (gr 3) - Macht dir keine Sorgen, ich habe mir in den Finger geschnitten. Es blutet stark, aber es ist nicht so schlimm!
- Dialog 5:** - Kommst du heute Abend mit ins Kino?
57 % (gr 3) - Oh nein, ich habe mich erkältet, ich muss ständig niesen und mir die Nase putzen... Nicht sehr praktisch im Kino!

Ce n'est qu'à partir du groupe 3 que les élèves sont le plus susceptible de réussir la plupart de ces items. On peut constater que les élèves réussissent le mieux là où les indices sont totalement explicites ; par exemple, dans l'item 2, le mieux réussi, la présence des mots transparents *Konzert*, *Musik* a pu orienter les élèves vers la bonne réponse.

Plus les mots porteurs d'indice sont courants, meilleurs sont les scores. Pour le dialogue 4, il suffisait de comprendre *Finger* et *Küche* pour, par élimination, l'associer au doigt coupé.

Le dialogue 3 exigeait la compréhension minimale de *Bein*, éventuellement du participe passé *gebrochen*, du verbe avec la négation *nicht mehr gehen* pour identifier la situation. L'évaluation bilan CEDRE fin de CM2 montre que le mot *Bein* est la partie du corps la moins bien identifiée.

Cette situation illustre bien les compétences des élèves du groupe 3 à savoir « ces élèves peuvent mettre en réseau des indices en s'appuyant sur du lexique simple mais plus évolué (non transparent) », en apposition avec le groupe 2, représentatif de l'item 2 : ces élèves maîtrisent une partie du lexique relevant du niveau A1.

2.4.3 Construire le sens

Pour mieux identifier l'évolution des compétences des élèves entre 2004 et 2010, les taux de réussite aux items communs nous donnent des informations complémentaires à celles données par l'échelle de compétences.

Pour cette compétence, 75,8 % des items communs sont réussis en moyenne en 2004 et 75,5 % en 2010 avec un écart de 6 points au profit de la LV1, en 2004 comme en 2010.

Objectif d'évaluation : Inférer à partir d'éléments connus ou non ; déduire.

Exemple (situation créée en 2010)

Dans cette situation, on propose de lire les questions et les propositions de réponses (3 à 5 propositions), d'écouter ensuite un dialogue 2 fois, puis de cocher les bonnes réponses.

La situation permet d'évaluer si les élèves sont capables de repérer des informations explicites et de déduire à partir d'une mise en réseau d'indices lexicaux connus ou non.

Consigne

Sie werden einen Dialog zwischen einem Vater und seiner Tochter hören.
 Bevor Sie den Dialog anhören, lesen Sie die folgenden Antworten (A→G, 30 Sekunden).
 Sie hören den Dialog zwei Mal. Kreuzen Sie die richtige Antwort an.






A- Wer hat angerufen? *Item maîtrisé à partir du groupe 2*

- 1 Der Großvater 9 %
- 2 **Der Klassenlehrer** 70 %
- 3 Ein Freund 14 %

B- Wo spielt sich die Szene ab? *Item maîtrisé à partir du groupe 4*

- 1 Auf dem Schulhof 36,5 %
- 2 Auf der Straße 9 %
- 3 **Zu Hause** 43 %

C- Was findet Herr Peppel auf seinem Stuhl? *Item maîtrisé à partir du groupe 3*

Einen Papierflieger 	Einen Schwamm 
Einen Hut 	Ein Kaugummi 
Seife 	

- 1 Einen Papierflieger 11.35 %
- 2 Einen Hut < 5 %
- 3 Seife < 5 %
- 4 Einen Schwamm < 5 %
- 5 **Einen Kaugummi** 65.35 %

D- In welchem Fach ist Valeria nicht gut? *Item maîtrisé à partir du groupe 3*

- 1 In Englisch 22 %
2 In Musik 9 %
3 In Mathe 57 %

E- Was hat sie noch falsch gemacht? *Item maîtrisé à partir du groupe 3*

- 1 Sie hat sich mit ihren Klassenkameraden geschlagen 17,4 %
2 Sie hat geraucht 13 %
3 Sie hat die Schule geschwänzt 53,5 %

F- Wer telefoniert am Ende des Gesprächs? *Item maîtrisé à partir du groupe 4*

- 1 Der Hausmeister der Schule 30,2 %
2 Der Klassenlehrer 35 %
3 Ein Nachbar 9,2 %
4 Der Chef des Vaters von Valeria 12 %

G- Warum telefoniert er? *Item maîtrisé à partir du groupe 4*

- 1 Die Großmutter ist krank 6 %
2 Valeria wird nicht an der Reise nach Frankreich teilnehmen 35 %
3 Valerias Vater hat Probleme auf der Arbeit 14 %
4 Der Lehrer organisiert einen deutsch-französischen Schüleraustausch 31,5 %

Scripts :

Erster Hördurchgang.

Vati : Du Valeria, dein Klassenlehrer hat heute angerufen.

Valeria : Der Peppel, bei uns? Was wollte er denn? Was hat er euch gesagt?

Vati : Ich war nicht da, er ruft heute Abend noch einmal an.

Valeria : Was der wohl will?

Vati : Hast du Blödsinn gemacht?

Valeria Ich? Nee, kann mich nicht daran erinnern.

Vati : Überleg mal.

Valeria : Vielleicht wegen des Kaugummis, aber dabei hat mich keiner gesehen.

Vati : Was für einen Kaugummi?

Valeria : Ich habe dem Peppel einen Kaugummi auf den Stuhl gelegt.

Vati : Und das hast du gemacht?

Valeria : Ja. Was will der bloß von dir?

Vati : Sag mal, wie geht es jetzt eigentlich in der Schule?

Valeria : Na ja. Es geht so.

Vati : Hast du in letzter Zeit schlechte Noten gekriegt?

Valeria : Nein eigentlich nicht, außer der Fünf in Mathe.

Vati : Die Fünf? Davon hast du mir gar nicht erzählt.

Valeria : Nee, habe ich nicht? Aber deshalb ruft der Peppel nicht an.

Vati : Was hast du sonst noch gemacht?

Valeria : Na, ich habe einmal geschwänzt.

(Das Telefon klingelt)

Ach ! Das ist bestimmt er; der ruft wieder an! O je!

Vati : Peter Müller Das lässt sich machen Ich rufe Sie dann wieder an Auf Wiederhören.

Valeria : Und? Was wollte er? Na, sag schon.

Vati : Er fragt, ob wir einen Austauschschüler aus Frankreich aufnehmen wollen.

Zweiter Hördurchgang.

Dans cette situation, nous constatons des taux de réussite très différenciés selon les items.

L'item A est maîtrisé à partir du groupe 2. Ceci peut s'expliquer par un double facteur : probablement la position du mot *Klassenlehrer* dans le dialogue (première réplique) et le rappel dans la question de la structure entendue à l'oral : *hat angerufen* . Ce jeu de question / réponse avec reprise partielle dans la réponse des éléments de la question a très probablement été un élément facilitateur. Les élèves du groupe 2 maîtrisent une partie du lexique simple relevant du niveau A1, lié à leur réalité quotidienne.

Les résultats à l’item B, maîtrisé à partir du groupe 4, sont également intéressants. Pour identifier la réponse exacte, les élèves doivent mettre en relation deux expressions synonymes : *bei uns* (dans le dialogue à l’oral) et *zu Hause* (proposition de réponse écrite), prendre appui sur les temps des verbes : *Was wollte er ?* , *Was hat er euch gesagt ?* , *Ich war nicht da, er ruft heute noch einmal an* et déduire le lieu où se passe la scène, à savoir la maison.

Dans l’item F, également réussi à partir du groupe 4, il faut que les élèves fassent le lien entre *Herr Peppel*, le professeur et les pronoms personnels *er* et *der*, sans se laisser déconcentrer par la manière dont les Allemands déclinent leur identité lorsqu’ils décrochent le téléphone (*Herr Müller*).

Dans l’item G, réussi à partir du groupe 4, l’information *Frankreich* est explicite, ce mot apparaît dans le dialogue. Ceci explique le choix de la réponse 2 (35 % des élèves) (mauvais choix). Pour choisir la réponse correcte, (réponse 4) il fallait faire le lien *Frankreich / französisch* et/ou comprendre la racine *Austausch* dans le mot *Austauschpartner*.

Ces élèves du groupe 4 sont par conséquent capables de déduire à partir d’une mise en réseau d’indices. Rappelons les compétences des élèves de ce groupe définies dans l’échelle de performance : ils sont capables d’inférer le sens à partir d’éléments connus, de déduire le lieu d’une scène à partir du contenu d’un dialogue ; ils sont capables de se concentrer, d’écouter jusqu’à la dernière information un dialogue relativement long, de garder en mémoire des informations données à différents moments du dialogue et de les mettre en relation. Ce dernier item témoigne d’une certaine difficulté à construire le sens.

2.5 Un regard sur les taux de non réponse

Terminons cette analyse par un regard sur le taux de non réponse en compréhension de l’oral

	Groupe 0	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
2004	10,5	5	3,3	2,8	2	1,4
2010	20,4	13,6	8,5	4,6	5,3	6,3

En 2004, plus le groupe est faible, plus le taux de non réponse est important

En 2010, les taux de non réponse sont deux fois plus élevés, voire cinq fois pour le groupe le plus fort par rapport à 2004. Du groupe 0 au groupe 3, il diminue notablement : il passe de 20,4 % pour le groupe 0, à 4,6 % pour le groupe 3. En revanche, il augmente légèrement pour les groupes 4 et 5.

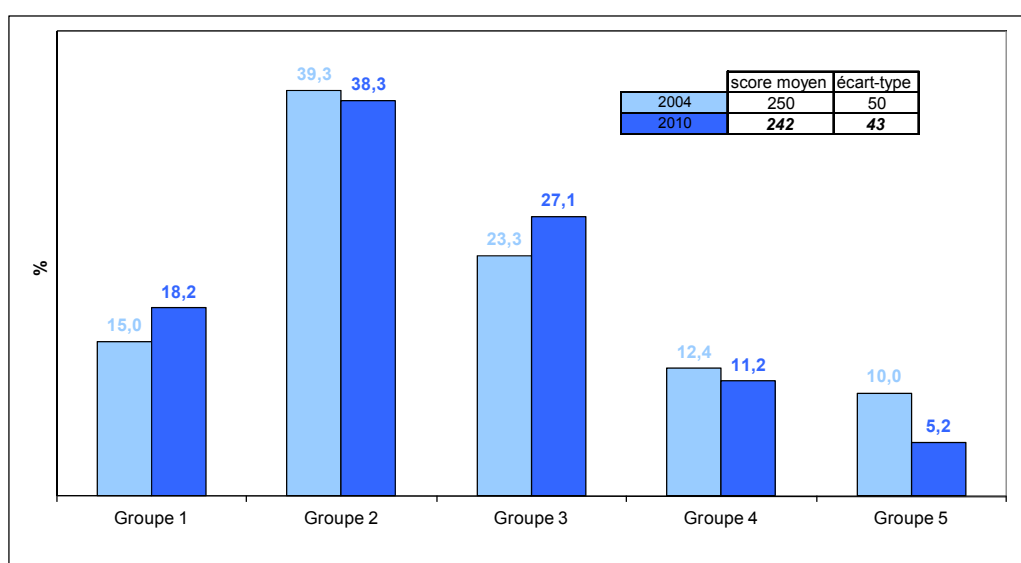
3. Les compétences des élèves en compréhension de l'écrit

3.1 Évolution des compétences en compréhension de l'écrit entre 2004 et 2010

En 2010, le score moyen des élèves est en baisse significative de 8 points par rapport à 2004, passant de 250 à 242 (*graphique 3*). Parallèlement, on peut noter un resserrement de la population : l'écart entre les élèves les moins bons et les élèves les meilleurs se réduit : l'écart type passe de 50 à 43 en 2010.

Ce graphique permet de visualiser la répartition des élèves par groupe de niveau de performance à l'issue des évaluations de 2004, puis de 2010, et d'en étudier l'évolution.

Graphique 3 : Répartition des élèves par groupe de niveau en 2004 et en 2010 en compréhension de l'écrit en allemand



Lecture : En 2010, 27,1 % des élèves appartiennent au groupe de niveau 3 contre 23,3 % en 2004. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche, et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

Le pourcentage d'élèves dans le groupe de niveau faible (groupe 1) augmente de manière significative, passant de 15 % à 18,2 %. Dans le groupe 5, ce pourcentage diminue de moitié, passant de 10 % à 5,2 %.

3.2 Echelle des performances : description des compétences des élèves en compréhension de l'écrit

Tableau 7 : Echelle de compréhension de l'écrit

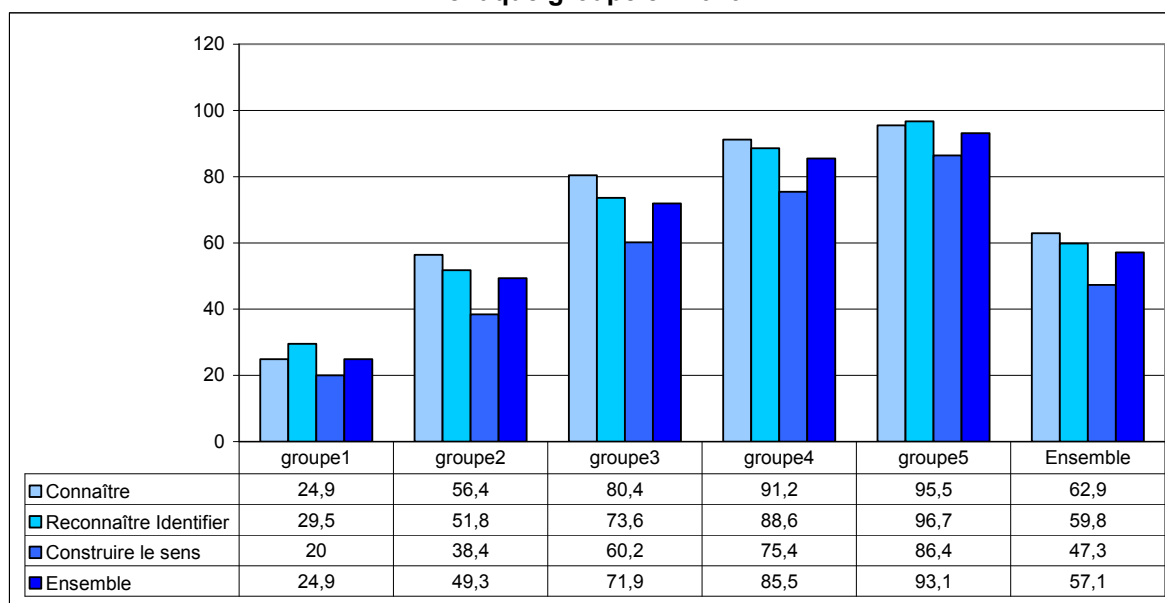
Groupe de niveau et score seuil	Description des compétences
Groupe 5 320	<p>Les élèves de ce groupe maîtrisent l'ensemble des compétences exigibles en fin de collège de manière équilibrée. Quand ils n'ont pas la compétence lexicale ciblée, ils sont capables de répondre par la mise en place de stratégies compensatoires grâce à des connaissances périphériques. Ils sont capables par exemple de déduire le sens d'un mot composé à partir d'un seul de ses constituants (<i>Schreibwaren</i>).</p> <p>Les élèves développent de véritables stratégies d'investigation dans les textes, recherchant des indices puis vérifiant leurs hypothèses.</p> <p>Ils prennent en compte la plupart des connecteurs de temps et maîtrisent le plus souvent la chronologie des événements.</p> <p>Ils sont capables de comprendre le sens général et implicite d'un texte qu'ils peuvent interpréter avec finesse.</p>
Groupe 4 281	<p>A partir de ce groupe, les élèves maîtrisent de façon assez satisfaisante chacune des trois compétences de la compréhension de l'écrit.</p> <p>Les élèves de ce groupe disposent d'un plus large panel lexical et maîtrisent des structures telles la négation ou celles qui permettent d'exprimer les goûts (ex <i>gern</i>).</p> <p>Ils sont capables de prendre en compte plusieurs indices, sans toutefois considérer l'ensemble des indices pertinents qui leur permettraient d'accéder à une compréhension plus fine du texte.</p> <p>Grâce à l'utilisation de stratégies cognitives ou compensatoires, ils se révèlent capables d'identifier le genre d'un document (lettre, recette par exemple).</p>
Groupe 3 243	<p>Les élèves de ce groupe témoignent de connaissances lexicales un peu plus approfondies.</p> <p>Ils s'appuient néanmoins toujours sur des mots transparents et sur du lexique de niveau A1.</p> <p>Ils maîtrisent le vocabulaire des consignes de classe et de passation.</p> <p>Ils sont capables de s'appuyer sur l'étymologie pour retrouver le sens d'un mot (ex : <i>kaufen Einkäufer</i>). En revanche, ils ne savent pas toujours mettre en relation les éléments dans les mots composés (<i>Glücksspiel</i>, compris comme étant « la chance au jeu »).</p> <p>Les connaissances grammaticales se consolident. Les élèves connaissent la négation <i>kein</i>, maîtrisent l'ensemble des pronoms personnels sujets et comprennent le sens de la modalité.</p> <p>Les élèves savent déduire des informations en fonction du vocabulaire qu'ils maîtrisent. Ils ne sont pas découragés dans leur recherche d'indices par un texte plus long. Pour autant, ils ne sont pas toujours capables de mettre en relation plusieurs indices : ils se limitent à des indices simples.</p>
Groupe 2 204	<p>Les élèves de ce groupe reconnaissent les mots transparents et maîtrisent la composition des mots quand leurs composants eux-mêmes sont transparents.</p> <p>Si le lexique est transparent ou du niveau A1, ils se montrent capables de mettre des informations en réseau.</p> <p>Ils savent identifier le groupe fonctionnel sujet.</p> <p>La longueur d'un texte reste encore un obstacle pour les élèves de ce groupe.</p>
Groupe 1 166	<p>Sans avoir acquis la maîtrise d'aucune des trois compétences de la compréhension de l'écrit, les élèves sont toutefois capables de prélever quelques informations explicites immédiatement repérables.</p>
Groupe 0	<p>Bien que capables de répondre ponctuellement à quelques questions, les élèves ne maîtrisent aucune des compétences attendues en fin de collège.</p>

Lecture : Les élèves du groupe 3 ont entre 243 et 281 points. Ils sont capables de réussir des tâches de niveaux de difficultés correspondants aux groupes 0, 1, 2 et 3. Ils ont une probabilité faible de réussir les tâches spécifiques aux groupes 4 et 5.

3.3 Une maîtrise différenciée des compétences en compréhension de l'écrit

L'examen de l'échelle de performance et du pourcentage de réussite par compétence pour chaque groupe montre, pour chaque compétence, et à fortiori pour l'ensemble de l'épreuve, une croissance des taux de réussite du groupe 1 au groupe 5

Graphique 4 : Pourcentage de réussite par compétence en compréhension de l'écrit pour chaque groupe en 2010



Lecture : En 2010, les élèves appartenant au groupe de niveau 3 réussissent en moyenne 71,9 % du test. Pour ces élèves, le taux de réussite moyen aux items relatifs à la compétence Reconnaître-Identifier est de 80,4 %

3.3.1 Analyse globale du graphique 4

L'examen de l'échelle de performances en compréhension de l'écrit (tableau 7) et du pourcentage de réussite par compétence pour chaque groupe (graphique 4) montre une hétérogénéité des résultats. L'observation des taux de réussite pour l'ensemble des élèves montre des **différences de réussite assez peu marquées entre les deux compétences « connaître » et « reconnaître-identifier »** (respectivement réussies à 62,9 % et 59,8 %).

On peut donc supposer que les élèves ont atteint un certain niveau de **connaissances**, qu'ils sont capables de mobiliser pour **identifier dans le texte l'information pertinente ou explicite, reconnaître divers types de documents, ou identifier des situations.**

En revanche, on observe une différence de plus de **14 points** entre ces deux compétences et la « **construction du sens** » (47,3 %), compétence plus difficile à maîtriser pour l'ensemble des groupes, car, pour accéder au sens, il est nécessaire de mettre en œuvre des opérations plus complexes telles que la **déduction** à partir d'éléments du lexique, l'inférence en s'appuyant sur des compétences transversales - liées entre autres à l'expérience du monde-... On peut émettre l'hypothèse que, même si nombre d'élèves savent identifier dans le texte l'information recherchée, ils ne peuvent en revanche s'appuyer que sur leurs connaissances linguistiques pour accéder au sens.

3.3.2 Analyse des résultats par groupe

Comme pour la compréhension de l'oral, on peut apprécier la situation des élèves de chacun de ces groupes au regard du niveau de compétence attendu en compréhension de l'écrit en fin de collège.

- **Les élèves du groupe 1** (18,2 % de la population en 2010 contre 15 % en 2004) obtiennent une réussite globale de 24,9 %. Ces élèves ne maîtrisent aucune des compétences sous-tendant la compréhension de l'écrit en allemand. Leurs taux de réussite dans deux compétences sur trois sont à peu près équilibrés (respectivement 29,5 % pour *reconnaître-identifier*, 24,9 % pour *reconnaître*) mais le taux de réussite est seulement de 20 % pour *construire le sens*. Comme en compréhension de l'oral, le socle insuffisant d'acquis dans le domaine lexical et grammatical ne permet pas aux élèves de ce groupe de surmonter les difficultés liées à l'identification d'une situation à partir d'indices ou d'informations, sauf si ces données sont explicites ou immédiatement repérables.

On remarque que les élèves de ce groupe ne réussissent que des items dont la consigne est en français.

- **Les élèves du groupe 2** (38,3 % de la population en 2010 contre 39,3 % en 2004) ont un taux de réussite moyen de 49,3 %. Bien que loin d'être aussi marquées que celles rencontrées par les élèves des deux premiers groupes, leurs difficultés restent importantes, notamment dans la démarche de construction du sens, avec seulement 38,4 % de réussite. Seules les compétences *reconnaître-identifier* et *reconnaître* affichent des taux de réussite supérieurs à 50 %. La non-maîtrise du lexique de base reste un obstacle majeur.

- **Les élèves du groupe 3** (27,1 % de la population en 2010 contre 23,3 % en 2004) réussissent un peu plus des deux tiers des items en compréhension de l'écrit (71,9 %), avec des résultats proches dans deux compétences sur trois (*reconnaître* et *reconnaître-identifier* à 73,6 % et 80,4 %). Ils commencent à pouvoir mettre en œuvre des stratégies propres à la langue grâce à des connaissances lexicales et grammaticales un peu plus approfondies mais qui se limitent toutefois souvent au niveau A1. La compétence *construire le sens* est nettement moins bien réussie avec un taux de 60,2 %.

- **Les élèves du groupe 4** (11,2 % de la population en 2010 contre 12,4 % en 2004), dont la réussite globale est de 85,5 %, ont une bonne maîtrise des trois compétences évaluées. Comme chez les autres groupes, on note des réussites supérieures pour les compétences *reconnaître* (91,2 %) et *reconnaître-identifier* (88,6 %). Avec environ 16 points de moins que les autres compétences, *construire le sens* (75,4 %) est la compétence qu'ils maîtrisent le moins.

- **Les élèves du groupe 5** (5,2 % de la population en 2010 contre 10 % en 2004), ont une très bonne maîtrise de la compréhension de l'écrit. Les trois compétences sont acquises. Cependant, on note, comme pour les autres groupes, des réussites supérieures pour les compétences *reconnaître* et *reconnaître-identifier* (respectivement 95,5 % et 96,7 %), au détriment de «construire le sens», réussie à 86,4 %. Elle demeure, même au niveau le plus élevé de l'échelle, la compétence la plus difficile à maîtriser pour les élèves.

3.4 Exemples et analyse de situations d'évaluation par domaine de compétence en compréhension de l'écrit

3.4.1 Connaître

Pour mieux identifier l'évolution des compétences des élèves entre 2004 et 2010, les taux de réussite aux items communs nous donnent des informations complémentaires à celles données par l'échelle de compétences.

Pour cette compétence, nous notons 56,7 % de réussite aux items communs en moyenne en 2004, et 59,4 % en 2010, avec un écart de 11 points au profit de la LV1 en 2004, et de 13 points en 2010.

Objectif d'évaluation : Reconnaître un lexique de la vie quotidienne

Exemple (situation créée en 2010)

Dans cette situation, les élèves ont sous les yeux le plan du grand magasin *Sandmann*, et la liste des différents rayons à chaque étage.

Figurent ensuite 5 situations. Pour chacune d'elle, il s'agit de choisir l'étage correspondant au besoin exprimé, parmi 3 propositions. Par exemple : « Votre ordinateur est en panne, vous avez besoin d'une nouvelle carte mémoire. Où allez-vous ?, ou encore : Vous avez faim, où allez-vous ? »

La situation permet d'évaluer si les élèves sont capables de repérer des informations, explicites ou non, de faire le lien entre différents termes d'un même champ lexical.

Consigne

Lesen Sie die Texte und kreuzen Sie die richtige Antwort an.

•- Kaufhaus SANDMANN -•	
5. Stock	Restaurant / Mister Minit / Wickelraum / Garderobe / Toilette
4. Stock	Bilder / Poster / Informatik / Software / Foto / Optik / Elektrowaren / Lampen / Schreibwaren / Multimedia / Fahrräder / Erste Hilfe
3. Stock	Betten / Matratzen / Teppiche / Bett- und Tischwaren / Gardinen / Dekostoffe / Handarbeiten / Herrenbekleidung / Kinderbekleidung
2. Stock	Mode / Schuhe / Glas / Porzellan / Putz- und Waschmittel / Kosmetik / Drogerie
1. Stock	Bade- und Strandmoden / Damenwäsche / Nachtwäsche / Spielwaren / Kinderwagen / Sportartikel / Hochzeits- und Geschenksservice / Fundbüro / Friseursalon

(NR = Non réponse)

A. Sie haben Hunger. Wohin gehen Sie? *Item maîtrisé à partir du groupe 3 NR = 8 %*

- 1 zum 5. Stock **64 %**
 2 zum 1. Stock **14 %**
 3 zu einem anderen Stock **12 %**

B. Ihr Computer ist kaputt. Sie brauchen eine neue Speicherkarte. Wohin gehen Sie? *Item maîtrisé à partir du groupe 2 NR = 8 %*

- 1 zum 1. Stock **6 %**
 2 zum 3. Stock **8 %**
 3 zum 4. Stock **78 %**

C. Sie brauchen für die Schule einen neuen Bleistift und einen Kuli. Wohin gehen Sie? *Item maîtrisé à partir du groupe 5 NR = 9 %*

- 1 zum 4. Stock **30 %**
 2 zum 5. Stock **13 %**
 3 zu einem anderen Stock **48 %**

D. Sie möchten zum Geburtstag einer Freundin ein T-Shirt kaufen. Wohin gehen Sie? *Item maîtrisé à partir du groupe 2 NR = 8 %*

- 1 zum 2. Stock **73 %**
 2 zum 4. Stock **7 %**
 3 zu einem anderen Stock **12 %**

E. Sie haben gestern im Kaufhaus Ihre Geldbörse verloren. Wohin gehen Sie?

Item maîtrisé à partir du groupe 5 N R= 11,5 %

- | | |
|---|-------------|
| 1 <input type="checkbox"/> zum 2. Stock | 13 % |
| 2 <input type="checkbox"/> zum 3. Stock | 45 % |
| 3 <input type="checkbox"/> zu einem anderen Stock | 30 % |

Dans cette situation, nous constatons des taux de réussite très différenciés selon les items.

Les items B et D sont de loin les mieux réussis. Pour identifier l'information, les élèves peuvent prendre appui sur les mots transparents *Computer* et *T-Shirt*, qu'ils ont su associer à *Informatik* et *Mode*, eux aussi mots transparents.

Ce repérage qui prend appui sur les mots transparents est caractéristique des compétences des élèves du groupe 2.

Les items C et E sont eux réussis respectivement à 48 % et 30 %.

Pour l'item C, il faut associer *Bleistift* (crayon à papier) et *Kuli* (stylo bille) (niveau A1) à *Schreibwaren* (papeterie), mot composé, dont la racine « *schreib* » (écrire) a pu être un indicateur.

Pour l'item E, il faut associer *verloren*, participe passé de *verlieren* (perdre), à *Fundburö*, dont la racine *Fund* est à associer au verbe *finden* (trouver).

Ces 2 items illustrent les compétences des élèves du groupe 5 : quand ils n'ont pas la compétence ciblée, les élèves sont capables de répondre par la mise en place de stratégies compensatoires grâce à des connaissances périphériques, de déduire le sens d'un mot composé à partir d'un seul de ses constituants.

A la lumière de cette situation, on voit bien que les élèves ont des connaissances, mais qu'ils ne sont pas toujours capables de mettre en place des stratégies permettant d'établir des liens, ou de déduire l'inconnu à partir du connu.

3.4.2 Reconnaître/ identifier

Pour mieux identifier l'évolution des compétences des élèves entre 2004 et 2010, les taux de réussite aux items communs nous donnent des informations complémentaires à celles données par l'échelle de compétences.

Pour cette compétence, nous notons 67,8 % de réussite aux items communs en moyenne en 2004, et 62,7 % en 2010, avec un écart de 8 points au profit de la LV1 en 2004, et de 11 points en 2010.

Objectif d'évaluation : retrouver l'information explicite

Exemple (situation de 2004, reprise en 2010)

Dans cette situation reprise de 2004, (la consigne, les questions et les réponses sont en français), on propose aux élèves de lire un article de journal à propos d'un fait divers : le crime du professeur Neumann, de lire les questions, puis de choisir parmi 4 propositions celle qui convient.

La situation permet d'évaluer l'identification d'informations explicites.

Consigne

Lisez le texte suivant :

Heute Morgen um acht Uhr hat man Professor Neumann tot in seinem Arbeitszimmer gefunden. Nach dieser makabren Entdeckung hat die Sekretärin, Anna Müller, die Polizei sofort alarmiert und Kommissar Roth ist zehn Minuten später zum Haus des Toten gefahren. Er lag auf dem Boden, vor seinem Schreibtisch, man hatte ihn mit einer Pistole erschossen. Er war bestimmt schon seit acht Stunden tot. Die Polizisten fanden einen Safe¹, der leer war. Die Sekretärin sagte, dass Professor Neumann gestern Nachmittag eine größere Summe Geld bei der Bank abgeholt hatte. Der Professor hat wahrscheinlich die Diebe gehört und überrascht, und er ist dabei erschossen worden.

¹ der Safe : le coffre-fort

Répondez aux questions en cochant la bonne réponse :

a. Où a-t-on trouvé le cadavre? (groupe 3)	2004	2010
1 <input type="checkbox"/> sous le bureau	23 %	17,7 %
2 <input type="checkbox"/> dans le cabinet de travail	54,5 %	54,4 %
3 <input type="checkbox"/> à la banque	10,7 %	16,2 %
4 <input type="checkbox"/> derrière la maison	8,2 %	6,6 %
b. Qui a trouvé le corps? (groupe 3)	2004	2010
1 <input type="checkbox"/> le commissaire	4,8 %	3,5 %
2 <input type="checkbox"/> la secrétaire	57,2 %	58 %
3 <input type="checkbox"/> la police	10,4 %	7,3 %
4 <input type="checkbox"/> le professeur	24,8 %	27,4 %
c. Comment la victime a-t-elle été tuée? (groupe 2)	2004	2010
1 <input type="checkbox"/> par étranglement	< 4 %	< 4 %
2 <input type="checkbox"/> par noyade	< 4 %	< 4 %
3 <input type="checkbox"/> d'un coup de couteau	< 4 %	< 4 %
4 <input type="checkbox"/> d'une balle	72,3 %	78,9 %
d. Qu'a-t-on dérobé? (groupe 4)	2004	2010
1 <input type="checkbox"/> un coffre-fort	43 %	43 %
2 <input type="checkbox"/> de l'argent	43,8 %	46,8 %
3 <input type="checkbox"/> un document	6,5 %	4 %
4 <input type="checkbox"/> un tableau	3 %	0,6 %

Là encore, les taux de réussite sont très diversifiés selon les items.

L'item c est de loin le mieux réussi, encore mieux en 2010 qu'en 2004 (78,9 % contre 72,3 %). Les élèves reconnaissent les mots transparents, ici *Pistole*.

Les items a et b sont maîtrisés à partir du groupe 3 et ont des taux de réussite stables entre 2004 et 2010.

Pour l'item a, les élèves doivent identifier le mot *Arbeitszimmer* (le bureau) et le mettre en relation avec *gefunden*, tout en identifiant la préposition *vor dem Schreibtisch*, qui place le cadavre DEVANT le bureau (l'objet meuble) et non DESSOUS.

Pour l'item b, presque 30 % ont sélectionné la réponse « le professeur », un choix que l'on peut expliquer par l'incompréhension du mot *tot*. Les élèves n'ont donc pas compris que ce dernier était la victime. Pour identifier la secrétaire, il faut mettre cet indice en relation avec *hat die Polizei alarmiert*.

Ces items illustrent les compétences des élèves du groupe 3 : ils savent déduire des informations en fonction du vocabulaire qu'ils maîtrisent. Ils ne sont pas découragés dans leur recherche d'indices par un texte long. Pour autant, ils ne sont pas toujours capables de mettre en relation plusieurs indices ; ils se limitent à des indices simples.

Le dernier item a obtenu un taux de réussite de 46,8 % en 2010, légèrement en hausse par rapport à 2004. 43 % des réponses s'orientent vers le coffre fort, ce qui pourrait éventuellement s'expliquer par la traduction du mot (notée par une note à la fin du texte). Pour sélectionner la bonne réponse, il faut comprendre le mot *Geld* et le mettre en relation avec une indication temporelle *gestern Nachmittag*, ce qui est caractéristique des compétences des élèves du groupe 4 : ils sont capables de prendre en compte plusieurs indices, sans toutefois considérer l'ensemble des indices pertinents qui leur permettrait d'accéder à une compréhension très fine du texte (d'où le taux de réussite à cet item inférieur à la moyenne).

3.4.3 Construire le sens

Pour mieux identifier l'évolution des compétences des élèves entre 2004 et 2010, les taux de réussite aux items communs nous donnent des informations complémentaires à celles données par l'échelle de compétences.

Pour cette compétence, nous notons 59 % de réussite aux items communs en moyenne en 2004, et 58 % en 2010, avec un écart de 8 points au profit de la LV1 en 2004, et de 10 points en 2010.

Objectif d'évaluation : Synthétiser l'information, construire le sens à partir d'une mise en réseau d'indices lexicaux

Exemple 1 (situation de 2004, reprise en 2010)

Dans cette situation, on propose aux élèves de lire un fait divers, puis d'en sélectionner le résumé. La situation, dont la consigne est en français, permet d'évaluer la capacité des élèves à identifier les indices lexicaux pertinents, à en comprendre le sens de manière très fine, à les mettre en réseau puis à synthétiser.

Consigne

Lisez le texte suivant:

Gestern Nachmittag ist gegen 17 Uhr in der Marktstraße ein Unfall passiert. Ein 30-jähriger Radfahrer, der vom Stadtpark kam, ist ins Stadtzentrum gefahren. Plötzlich hat ein Hund ihn gebissen. Der Mann ist vom Fahrrad gefallen. Der Hund ist in den Stadtpark gelaufen. Der Mann liegt heute mit einem gebrochenen Bein im Krankenhaus.

Choisissez parmi les quatre propositions suivantes celle qui vous semble le mieux rendre compte des principales informations contenues dans le texte.

	2004	2010
1 <input type="checkbox"/> Hier, en fin d'après-midi, un cycliste a été renversé par un chien dans la rue du Marché. Il souffre d'une fracture de la jambe.	10.27 %	10 %
2 <input type="checkbox"/> Vers 17 heures, un cycliste a été renversé par un chien qui l'a ensuite mordu. La victime se plaignait de vives douleurs à la jambe.	13.49 %	12,6 %
3 <input type="checkbox"/> Hier, vers 17 heures, un cycliste est tombé de vélo après avoir été mordu par un chien. La victime a été hospitalisée pour une fracture à la jambe.	61 %	58 %
4 <input type="checkbox"/> Hier, un cycliste qui roulait en direction du centre-ville a été mordu par un Chien dans la rue du Marché. Le chien s'est sauvé.	13,3 %	11,8 %

Cet item est maîtrisé à partir du groupe 3.

Pour sélectionner la bonne réponse, les élèves peuvent mettre en œuvre plusieurs stratégies.

Tout d'abord, ils peuvent repérer, reconnaître et comprendre les indications de lieux : *in der Marktstraße* (dans la rue du marché), *vom Stadtpark* (en provenance du parc de la ville), *ins Stadtzentrum* (en direction du centre ville) et en déduire les différentes phases de l'incident. Ce premier repérage d'informations explicites, qui nécessite la connaissance des prépositions, pourrait orienter les élèves vers les propositions dans lesquelles figurent des précisions sur le lieu de l'accident (propositions 1 et 4). En 2004 comme en 2010, seuls 10 % des élèves ont porté leur choix sur la proposition 1, et environ 12 % sur la proposition 4. Ces taux de réussite montrent que la majorité des élèves vérifient leurs hypothèses en ne se contentant pas du repérage d'un seul indice.

Les élèves peuvent également repérer, reconnaître et comprendre les indications temporelles et de chronologie : *gestern Nachmittag gegen 17 Uhr* (hier soir vers 17 heures), *plötzlich* (soudain), *heute* (aujourd'hui). Là encore, si ces repérages sont porteurs de sens, ils ne suffisent néanmoins pas à identifier la proposition qui rend le mieux compte du fait divers. En effet, toutes les propositions comportent des indications temporelles.

Pour parvenir à l'objectif, les élèves doivent donc mettre en réseau les indications locatives, temporelles et les indices pertinents porteurs de sens, comme la compréhension du participe passé *gebissen* (mordu), qui permettait d'éliminer le choix 1 (seuls 10 % des élèves ont fait ce choix), ou comme l'identification de la succession des actions *gebissen* (mordu) puis *gefallen* (tombé) qui permettait d'éliminer le choix 2 proposant d'abord la chute, puis la morsure (seuls 12,6 % des élèves

ont fait ce choix). On peut émettre l'hypothèse que ces élèves n'ont eu qu'une compréhension partielle de ces indices déterminants.

Les informations données dans les propositions 3 et 4 sont exactes. Quelles compétences les élèves ont-ils mis en œuvre pour choisir la proposition 3 (choix de 58 % des élèves) et non la proposition 4 (choix de 11,8 % des élèves) ?

Pour identifier la proposition 3, c'est-à-dire la proposition qui rend le mieux compte des principales informations du texte, outre le repérage et la compréhension des indications locatives, temporelles et de chronologie *Plötzlich hat ein Hund ihn gebissen. Der Mann ist vom Fahrrad gefallen.* (Soudain il s'est fait mordre par un chien. L'homme est tombé de son vélo) et leur mise en réseau avec les indices pertinents porteurs de sens : *gebissen* (mordu), *gefallen* (tombé), mit einem gebrochenen Bein (avec une jambe cassée), im Krankenhaus (à l'hôpital), les élèves devaient synthétiser puis recenser le nombre d'informations similaires entre le texte et chacune des propositions et choisir celle qui en recensait le plus.

Cet item est représentatif des compétences des élèves du groupe 3 : ils repèrent les prépositions issues du vocabulaire usuel, ils savent déduire des informations en fonction du vocabulaire qu'ils maîtrisent. Ils ne sont pas découragés dans leur recherche d'indices par un texte long. Pour autant, ils ne sont pas toujours capables de mettre en relation plusieurs indices ; ils se limitent à des indices simples.

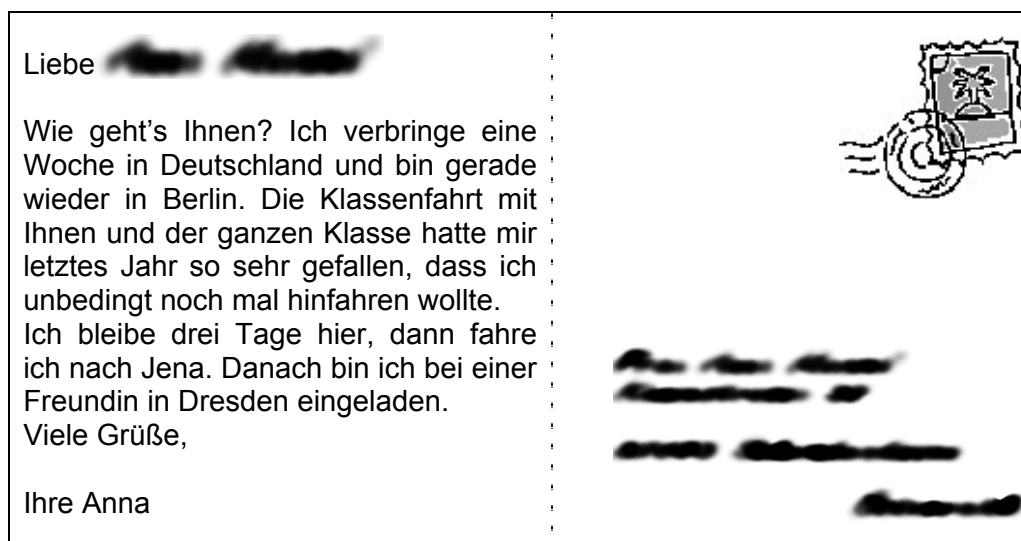
Exemple 2 (situation de 2004, reprise en 2010)

On propose aux élèves de lire une carte postale et de répondre aux questions : qui a écrit la carte ?, Combien de temps est-elle restée à Berlin ?, Où passe-t-elle la fin de ses vacances ?

La situation permet d'évaluer que l'élève est capable de prélever des indices lexicaux, de les mettre en réseau puis de synthétiser.

Consigne

Lesen Sie folgende Postkarte und kreuzen Sie die richtige Antwort an.



- | | |
|---|-----------------------------|
| A) Wem hat Anna diese Postkarte geschrieben? | 2010 <i>non réponse 6 %</i> |
| 1 <input type="checkbox"/> einer Freundin | 38 % |
| 2 <input type="checkbox"/> ihrer Lehrerin | 27 % |
| 3 <input type="checkbox"/> der Tourismusinformation | 3 % |
| 4 <input type="checkbox"/> ihrer Mutter | 24 % |

B) Wie lange bleibt sie in Berlin? *non réponse 6 %*

1 <input type="checkbox"/> eine Woche	2 <input type="checkbox"/> drei Tage	3 <input type="checkbox"/> drei Wochen
38 %	50 %	5 %

C) Wo verbringt sie das Ende ihrer Ferien? *non réponse 30 %*

1 <input type="checkbox"/> in Berlin	2 <input type="checkbox"/> in Dresden	3 <input type="checkbox"/> in Jena
39 %	12.72 % gr 6	15 %

Les items 1 et 3 ne peuvent être réussis que par les meilleurs élèves, le 2^{ème} item présente un fonctionnement différentiel (Cf. chapitre méthodologie, p.167), et par conséquent il n'a pas été utilisé pour calculer le score des élèves.

Seuls 27 % ont trouvé la réponse au premier item : pour trouver la bonne réponse *Lehrerin*, il faut identifier la forme de politesse, l'évocation du voyage de classe l'année précédente et les mettre en relation. Les 2 distracteurs *Freundin* (38 % des élèves ont fait ce choix) et *Mutter* (24 % des élèves ont fait ce choix) sont intéressants : les élèves qui n'ont pas les connaissances linguistiques suffisantes ont mis en place une stratégie compensatoire, qui s'appuie sur leur connaissance du code culturel. En effet, il est plus habituel d'écrire une carte postale à une amie ou à leurs parents, qu'à leur professeur ! Néanmoins, 27 % des élèves ont été capables de repérer, reconnaître et comprendre les différentes expressions de la forme de politesse *Ihnen, Ihre*, de construire le sens à partir d'indices lexicaux pertinents *Die Klassenfahrt mit Ihnen und der ganzen Klasse* (le voyage scolaire avec vous et toute la classe) et de synthétiser.

Seuls 12,7 % des élèves ont trouvé la réponse à l'item C, 30 % n'ont pas répondu. Il faut ici associer *das Ende* et *danach*. Seuls les meilleurs élèves du groupe 5 sont susceptibles de prendre en compte les connecteurs de temps et de maîtriser la chronologie des événements.

Cette situation montre que seuls les élèves les meilleurs sont capables de développer de véritables stratégies d'investigation dans les textes, recherchant des indices, puis vérifiant leurs hypothèses.

3.5 Un regard sur le taux de non réponse

	Groupe 0	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
2004	29,2	5,5	3,5	2	1,2	1,2
2010	37	23,3	12	9	11,5	24,8

Les taux de non réponse en compréhension de l'écrit sont un peu plus élevés qu'en compréhension de l'oral, mais des observations similaires peuvent être faites.

Si le taux est décroissant en 2004, du groupe 0 au groupe 5, on observe une double tendance en 2010 : le taux est décroissant du groupe 0 au groupe 3, puis il remonte du groupe 3 au groupe 5. En 2010, le groupe 5 s'abstient autant que le groupe 1 ! Comme en compréhension de l'oral, ce sont les élèves du groupe 3 qui s'abstiennent le moins.

4. Les compétences des élèves en mobilisation des outils linguistiques et en expression écrite

Ainsi que nous l'indiquions dans la première partie de ce dossier, en 2004, l'évaluation en production écrite, relevait davantage d'une **mobilisation d'outils linguistiques** que d'une **expression écrite** à proprement parler, en raison entre autres du format des items proposé : les questions à choix multiples.

Dans les 90 nouveaux items de 2010, ce format QCM n'a pas été retenu. Ce sont les compétences de l'expression écrite à part entière qui ont été évaluées.

En 2010, on a donc proposé aux élèves des items de mobilisation d'outils linguistiques (ce sont les items de 2004 repris en 2010) et des items d'expression écrite (ce sont les items nouveaux créés cette fois en 2010).

Pour cette raison et faute d'items communs en quantité suffisante, il n'a pas été possible de construire une échelle commune 2004-2010 pour cette activité langagière. Ainsi, les résultats aux items communs aux deux évaluations (qui relevaient majoritairement d'une mobilisation des outils linguistiques) et les résultats aux items de 2010 (« véritable » expression écrite) ont été analysés séparément.

4.1 Évolution des compétences en mobilisation des outils linguistiques entre 2004 et 2010.

Afin de mesurer l'évolution des performances des élèves et de comparer les résultats dans le temps, il a été calculé le pourcentage de réussite aux items communs de mobilisation des outils linguistiques aux deux évaluations, en 2004 et en 2010.

	MOBILISATION DES OUTILS LINGUISTIQUES Pourcentage de réussite aux items communs
2004	55,6 %
2010	53,9 %

Au vu des résultats, on remarque que les taux de réussite moyens sont en légère baisse.

Les élèves ayant passé les 41 items communs dans ce domaine ont un taux de réussite moyen de 53,9 % en 2010 contre 55,6 % en 2004. Il faut toutefois noter que les taux sont pratiquement stables en LV1 (-0,4 points) ; en revanche, les taux baissent de 2,4 points en LV2.

Dans ces items, on évalue avant tout l'aptitude à mobiliser des connaissances relevant de la compétence grammaticale et lexicale et non pas tant des savoirs et savoir-faire pour rédiger.

Les aptitudes de compréhension de l'écrit sont également requises.

En 2010, presque 60 % des élèves maîtrisent la syntaxe, ont des connaissances grammaticales affirmées, savent choisir le pronom interrogatif qui convient. Plus de la moitié savent utiliser correctement les conjugaisons des verbes.

En revanche, ils ne sont que 45 % à savoir établir une cohérence chronologique.

On peut supposer que, depuis la mise en place des nouvelles modalités des cours de langue, les élèves sont moins habitués à ce type d'activités.

Une analyse plus fine des situations montre que, quel que soit l'objectif d'évaluation, les élèves en LV2 ont un taux de réussite de 12 à 16 points inférieurs à ceux de LV1.

4.2 Les compétences en expression écrite à l'issue de l'évaluation de 2010

En **expression écrite**, sur un total de 90 items nouveaux, on note un taux de réussite moyen de **30,8 %**.

Ce faible taux témoigne des difficultés rencontrées par les élèves dans cette activité langagière et tout particulièrement la difficulté de produire un texte sans aucune aide, ni amorce.

En 2010, l'enjeu était bien de « savoir mobiliser à bon escient des connaissances pour produire un texte [...] ». ²² On constate que, comparée aux deux autres activités langagières (compréhension de l'oral et de l'écrit), réussies à 59,6 % et 57,1 %, l'expression écrite est beaucoup moins bien réussie. Il convient de rappeler que les consignes étaient en allemand, ce qui a sollicité, en plus des compétences d'expression, des compétences de compréhension écrite chez les élèves.

Il est possible également que les élèves se soient moins entraînés en expression écrite que dans les autres activités langagières car « comme à l'école primaire, les activités orales de compréhension et d'expression sont prioritaires » même si au collège « l'écrit acquiert une place plus importante »

4.3 Analyse d'une situation d'évaluation en mobilisation d'outils linguistiques

Exemple de situation « mobilisation des outils linguistiques ; établir une cohérence chronologique, logique »

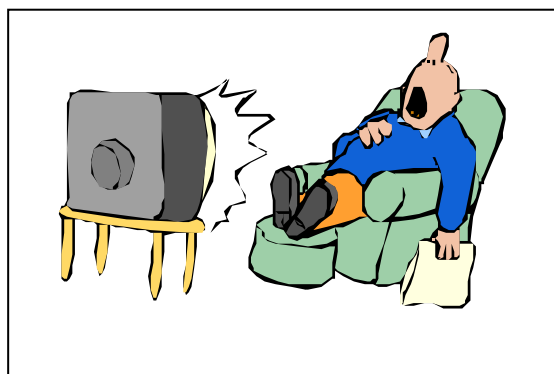
On propose aux élèves de lire des phrases dans lesquelles il manque l'indication temporelle. Ils doivent choisir parmi quatre propositions celle qui convient.

La situation permet d'évaluer si les élèves savent établir une cohérence chronologique et pour ce faire repérer le temps du verbe.

Consigne

Dans les phrases suivantes les indications de temps manquent. Elles ont été remplacées par des numéros. Pour chaque numéro, cochez l'élément qui convient.

- (1) bin ich mit meinen Eltern nach Bordeaux gefahren.
- (2) habe ich einen Film im Fernsehen gesehen.
- (3) habe ich zwei Stunden Mathematik und eine Stunde Physik.
- (4) fahre ich zu meinem Onkel nach Paris.



²² Palier 1 des programmes de langues vivantes

		Taux de réussite		Non réponse	
		2004	2010	2004	2010
(1)	1 <input type="checkbox"/> Nächste Woche				
	2 <input type="checkbox"/> Morgen Nachmittag				
	3 <input type="checkbox"/> Letzten Sonntag	37 %	37 %	2,80	8,16
	4 <input type="checkbox"/> In zwei Wochen				

		Taux de réussite		Non réponse	
		2004	2010	2004	2010
(2)	1 <input type="checkbox"/> Morgen Nachmittag				
	2 <input type="checkbox"/> Nächsten Sonntag				
	3 <input type="checkbox"/> In zwei Wochen				
	4 <input type="checkbox"/> Gestern Abend	47 %	45 %	3,08	8,34

		Taux de réussite		Non réponse	
		2004	2010	2004	2010
(3)	1 <input type="checkbox"/> Vor zwei Monaten				
	2 <input type="checkbox"/> Letztes Jahr				
	3 <input type="checkbox"/> Gestern Abend				
	4 <input type="checkbox"/> Heute	60 %	57 %	2,81	8,22

		Taux de réussite		Non réponse	
		2004	2010	2004	2010
(4)	1 <input type="checkbox"/> Nächste Woche	40 %	39 %	3,11	9
	2 <input type="checkbox"/> Gestern				
	3 <input type="checkbox"/> Gestern Abend				
	4 <input type="checkbox"/> Letzte Woche				

Les taux de réussite sont stables entre 2004 et 2010.

L'item 3 est nettement mieux réussi que les autres. L'association du verbe au présent (*habe*) et de l'indicateur de temps *heute* est réussie par 57 % des élèves.

En ce qui concerne les items 1 et 2, nous pouvons remarquer que chacune des phrases commence par un auxiliaire au présent de l'indicatif (*bin / habe*), auxiliaires être et avoir. Pour construire le sens, les élèves doivent identifier les auxiliaires et les mettre en relation avec le participe passé du verbe, placé à la fin de la phrase.

Les taux de réussite (37 % et 47 %) témoignent des difficultés des élèves à distinguer *haben* et *sein* en tant qu'auxiliaire ou en tant que verbe. On peut également émettre l'hypothèse que les élèves ont une maîtrise relative des indicateurs de temps.

4.4 Analyse d'une situation d'évaluation en expression écrite

Dans cette situation, on propose aux élèves d'écrire pour chaque icône une phrase traduisant ce que cette icône signifie, notamment l'expression de l'interdiction.

La situation permet d'évaluer l'aptitude des élèves à

- mobiliser le lexique adéquat
- mettre en œuvre des connaissances pour exprimer l'interdiction, comme : il est interdit de, on ne doit pas, on n'a pas l'autorisation de, pas de ...

Chaque production est évaluée sous deux aspects : l'utilisation du lexique et la syntaxe adaptée.

Consigne

Hier sind die Schulregeln am Schiller-Gymnasium. Schreiben Sie in einem Satz, was dieses Symbol bedeutet.

Schiller-Gymnasium
Kantstraße 75
87533 Marbach am Neckar

SCHULREGELN



1-



2-



3-



.....

Résultats

1	Utilisation du lexique et orthographe :	52.14 %	NR : 34,5 %
	Syntaxe :	19,8 %	
2	Utilisation du lexique et orthographe :	37.23 %	NR : 40,2 %
	Syntaxe :	17,2 %	
3	Utilisation du lexique et orthographe :	30.67 %	NR : 39 %
	Syntaxe :	13,2 %	
4	Utilisation du lexique et orthographe :	41.75 %	NR : 36,5 %
	Syntaxe :	15.57 %	

On constate une grande différence de taux de réussite entre les deux composantes. Les items les mieux réussis sont ceux où l'utilisation de mots transparents était possible *Musik, Telefon*.

Seuls 15 % des élèves savent former une phrase correcte exprimant l'interdiction.

Peut-être les élèves sont-ils entraînés dans une moindre mesure à mobiliser leurs connaissances et leurs capacités pour les transférer à une situation nouvelle.

Le taux de non réponse (autour de 38 %) est très élevé et témoigne des difficultés des élèves pour mener à bien cette tâche.

Plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour expliquer ce taux de non réponse :

- les élèves préfèrent peut être ne rien écrire que de risquer de se tromper.
- la consigne en allemand a également pu être source d'incompréhension, donc de non réponse éventuelle.

4.5 Un regard sur les taux de non réponse

Si nous comparons les taux de non réponse entre les items communs (**mobilisation des outils linguistiques** avec les consignes en français) et les nouveaux items de 2010 (consignes en allemand), les chiffres parlent d'eux-mêmes.

Items communs 2004-2010	0,4 % < taux de non réponse < 9 %
Nouveaux items 2010	18,3 % < taux de non réponse < 61,3 %

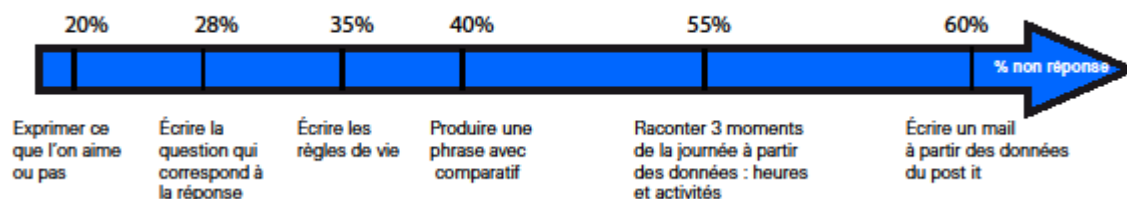
Le **taux de non réponse moyen** en expression écrite (nouveaux items 2010) est de 44 %.

Visiblement, ces chiffres corroborent notre constat : les élèves sont en difficulté devant une situation d'expression libre.

Au regard de l'ensemble des situations d'expression écrite (items de 2010), on peut remarquer que les taux de non réponse les plus bas correspondent aux situations où les élèves ont à produire uniquement des phrases, à partir d'un support.

Exemple : exprimer ce que l'on aime ou pas à partir d'un dessin d'une activité sportive, écrire la question qui correspond à la réponse, écrire une règle de vie à partir d'une icône exprimant l'interdiction.

Retrouvons ces situations sur un axe en fonction du taux de non réponse.



4.6 L'influence des consignes en allemand

L'expérimentation qui a précédé l'évaluation de 2009 a permis d'avoir un regard sur l'impact des consignes rédigées en allemand : les mêmes situations étaient proposées avec la consigne en français ou en allemand. Au regard des résultats, on ne peut affirmer avec certitude que ces consignes ont constitué un handicap de compréhension : le taux de réussite pour chaque situation était tantôt supérieur quand la consigne était en français, tantôt inférieur.

5. Conclusion : que nous apprennent ces résultats par rapport aux attentes du collège ?

L'évaluation bilan CEDRE menée en mai 2010, en reprenant en partie des situations de l'évaluation de 2004, a pour la première fois permis d'établir une comparaison dans le temps et de mesurer l'évolution des performances des élèves.

5.1 Une maîtrise différenciée des activités langagières

Les résultats de cette évaluation font apparaître que les élèves de troisième en fin de collège n'ont pas le même niveau de compétences dans chacune des activités langagières évaluées. Aussi est-il difficile de parler d'un niveau général en allemand des élèves de fin de collège.

Pour les trois activités langagières évaluées, on constate d'une manière générale, une meilleure réussite dans le domaine de la compréhension que dans celui de l'expression.

	Taux de réussite moyen en 2010 sur l'ensemble des items	Taux de réussite moyen en 2010 sur les items communs	Taux de réussite moyen en 2004 sur les items communs
Compréhension de l'oral	59,6 %	69,4 %	72 %
Compréhension de l'écrit	57,1 %	60,9 %	62,9 %
Mobilisation des outils linguistiques		53,9 %	55,6 %
Expression écrite	30,9 %		

5.2 Une baisse des résultats en compréhension de l'oral.

Avec les nouveaux programmes de 2006 (palier 1) puis de 2008 (palier 2) et les objectifs définis par rapport au Cadre européen commun de référence (CECRL), une place de choix est réservée à l'oral au collège (3 activités langagières sur les 5 relèvent de l'oral). L'une des principales nouveautés étant l'introduction de l'expression orale en continu, nettement distinguée de l'interaction.

L'évaluation bilan menée en mai 2010 laisse apparaître que le score moyen baisse significativement de 10 points entre 2004 et 2010 ; l'écart entre les élèves les plus forts et les plus faibles se réduit ; le pourcentage d'élèves les plus faibles augmente tandis que le pourcentage des élèves les plus performants diminue de manière significative.

On peut donc parler à la fois d'une baisse des performances en compréhension de l'oral en fin de collège et d'une forte hétérogénéité des élèves, dont les compétences sont disparates et inégales.

On peut émettre l'hypothèse que les élèves sont entraînés dans une moindre mesure à développer les stratégies nécessaires à la construction du sens. François Monnanteuil²³ avance l'hypothèse que « l'insistance sur la production orale, notamment l'expression orale en continu, s'est traduite dans les premiers temps de sa mise en œuvre, par un moindre entraînement aux activités de compréhension ».

²³ Inspecteur Général d'anglais, doyen du groupe Langues Vivantes dans la Note d'Information 12.05 d'Avril 2012 *L'Evolution des compétences en langues des élèves en fin de collège de 2004 à 2010*

5.3 Une baisse des résultats en compréhension de l'écrit.

Comme en compréhension de l'oral, le score moyen en compréhension de l'écrit baisse significativement de 8 points entre 2004 et 2010 ; l'écart entre les élèves les plus forts et les plus faibles se réduit ; le pourcentage d'élèves les plus faibles augmente tandis que le pourcentage des élèves les plus performants diminue de manière significative.

La véritable compréhension d'un message écrit n'est maîtrisée qu'à partir du groupe 4 (soit 16 % de l'ensemble de l'échantillon).

5.4 Lien entre compréhension de l'écrit et compréhension de l'oral

Il est important de noter que les élèves en fin de collège n'ont pas nécessairement le même niveau de compétences pour chacune des capacités évaluées. C'est la raison pour laquelle nous n'avons pas construit, à partir des résultats des élèves, une échelle unique ou échelle générale de compétences en allemand qui aurait supposé le caractère unidimensionnel des compétences évaluées.

La corrélation entre les deux échelles de compréhension écrite et orale est pourtant loin d'être nulle (.70), ce qui témoigne du fait qu'une certaine partie des élèves a des performances de niveaux voisins dans les deux capacités évaluées. Ainsi, en 2010, 10 % des élèves (contre 6,7 % en 2004) se trouvent simultanément dans le groupe 1 des deux échelles de compréhension de l'oral et de l'écrit : ce sont les élèves dont on peut dire avec certitude qu'ils sont en très grande difficulté. À l'opposé, 8,5 % des élèves se situent dans les groupes 4 ou 5 de ces deux échelles (14,2 % en 2004). En position intermédiaire, en 2010, 19,2 % des élèves appartiennent à la fois au groupe 3 de l'échelle de compréhension orale et aux groupes supérieurs de compréhension écrite (groupes 3, 4 ou 5) ; ils étaient 16,2 % en 2004.

5.5 Des difficultés pour produire de l'écrit

Les élèves ont des connaissances certaines, comme l'attestent les taux de réussite en **mobilisation des outils linguistiques**, mais ils sont en difficulté lorsqu'il s'agit de les mobiliser sans aucune aide ni amorce.

On peut émettre l'hypothèse que la priorité étant donnée à l'oral, tant en compréhension qu'en expression, le temps consacré à l'entraînement à l'expression écrite est de fait réduit.

5.6 Des taux de non réponses qui interpellent

L'évaluation de 2010 a fait apparaître un nouvel élément : le taux de non réponse important, surtout en expression écrite, où il atteint un taux moyen de 44 %. On peut émettre l'hypothèse que face à une situation nouvelle, les élèves se sentent démunis et ne parviennent pas à mobiliser leurs connaissances. Ils préfèrent ne rien produire que de prendre des risques.

L'évaluation bilan CEDRE qui a été menée et qui s'inscrit dans un cycle, permet donc d'obtenir un état des acquis des élèves en 2010. Grâce à la méthodologie utilisée, la reprise partielle de l'évaluation de 2010 en 2016 permettra de nouveau une comparaison des résultats à six ans d'intervalle.

6. Groupes de performance et caractéristiques sociodémographiques et scolaires

Des évolutions différenciées selon les caractéristiques des élèves.

6.1 Meilleures performances pour l'allemand première langue

En 2004 comme en 2010, les performances sont inégales selon que les élèves ont appris l'allemand en première ou en deuxième langue.

En **compréhension de l'oral** (tableau 8), comme en **compréhension de l'écrit** (tableau 9), les élèves ayant choisi l'allemand en LV1 réalisent un score moyen nettement plus élevé (près de 30 points) que ceux l'ayant choisi en LV2.

En compréhension de l'oral, la part des élèves de LV1 se situant dans les groupes 4 et 5 est plus élevée que celle des LV2 (23,5 % vs 5,8 % en 2010 et 34,5 % vs 11 % en 2004).

Tableau 8 : Répartition et score moyen en compréhension orale selon le rang de l'allemand comme langue vivante et répartition selon les groupes de niveaux en 2004 et en 2010

		Répartition (en %)	Score moyen	Ecart- type	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	2004	100,0	250	50	15,0	36,4	26,0	12,6	10,0
	2010	100,0	240	42	16,2	42,2	27,7	8,8	5,1
1ère langue vivante	2004	49,5	266	54	8,7	28,8	28,0	18,0	16,5
	2010	45,3	255	47	11,0	31,7	33,8	13,8	9,7
2ème langue vivante	2004	50,5	234	40	21,1	43,9	24,0	7,2	3,8
	2010	54,7	228	33	20,5	51,0	22,7	4,6	1,2

Lecture : Les élèves ayant choisi l'allemand comme 1ère langue vivante représentent 49,5 % des élèves enquêtés en 2004 et 45,3 % en 2010. Leur score a significativement diminué (-11 pts) entre les deux cycles d'évaluation passant de 266 à 255; 20,5 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 1 en 2010 contre 21,1 % en 2004. (Les évolutions significatives sont marquées en gras et en italique lorsqu'il s'agit d'une baisse et en gras et en bleu dans le cas d'une augmentation entre 2004 et 2010). Les répartitions selon le rang de l'allemand comme langue vivante sont calculées sur les élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'oral. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

En compréhension de l'écrit, les élèves ayant choisi l'allemand comme 1^{ère} langue vivante sont en baisse dans le groupe le plus fort en 2010 (8,8 % contre 16,7 % en 2004).

Tableau 9 : Répartition et score moyen en compréhension écrite selon le rang de l'allemand comme langue vivante et répartition selon les groupes de niveaux en 2004 et en 2010

		Répartition (en %)	Score moyen	Ecart- type	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	2004	100,0	250	50	15,0	39,3	23,3	12,4	10,0
	2010	100,0	242	43	18,2	38,3	27,1	11,2	5,2
1ère langue vivante	2004	49,4	265	55	9,4	32,8	24,5	16,6	16,7
	2010	44,1	256	46	12,5	29,2	32,0	17,5	8,8
2ème langue vivante	2004	50,6	236	40	20,4	45,6	22,1	8,4	3,5
	2010	55,9	230	37	22,8	45,5	23,2	6,1	2,4

Lecture : Les élèves ayant choisi l'allemand comme 1ère langue vivante représentent 49,4 % des élèves enquêtés en 2004 et 44,1 % en 2010. Leur score a significativement diminué (-9 pts) entre les deux cycles d'évaluation passant de 265 à 256; 12,5 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 1 en 2010 contre 9,4 % en 2004. (Les évolutions significatives sont marquées en gras et en italique lorsqu'il s'agit d'une baisse et en gras et en bleu dans le cas d'une augmentation entre 2004 et 2010). Les répartitions selon le rang de l'allemand comme langue vivante sont calculées sur les élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'écrit. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

6.2 Plus de garçons que de filles aux faibles performances

- **En compréhension de l'oral** (tableau 10), le score moyen des garçons et celui des filles a baissé entre 2004 et 2010 (-9 points pour les garçons et -11 points pour les filles). Néanmoins, les filles sont moins nombreuses aux plus bas niveaux de l'échelle : 13,5 % d'entre elles font partie du groupe 1 en 2010 contre 18,9 % des garçons. Occupant 15,2 % des groupes de haut niveau (groupes 4 et 5) en 2010, les filles se démarquent là aussi des garçons (12,5 %).

Tableau 10 : Répartition et score moyen en compréhension orale selon le sexe des élèves et répartition selon les groupes de niveaux en 2004 et en 2010

		Répartition (en %)	Score moyen	Ecart- type	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	2004	100,0	250	50	15,0	36,4	26,0	12,6	10,0
	2010	100,0	240	42	16,2	42,2	27,7	8,8	5,1
Garçons	2004	51,4	246	50	18,2	36,4	25,0	11,7	8,7
	2010	48,8	237	42	18,9	42,1	26,5	8,2	4,3
Filles	2004	48,6	254	50	11,6	36,5	27,0	13,4	11,5
	2010	51,2	243	42	13,5	42,4	28,9	9,4	5,8

Note de lecture : Les garçons représentent 51,4 % des élèves enquêtés en 2004 et 48,8 % en 2010. Leur score a significativement diminué (-9 pts) entre les deux cycles d'évaluation passant de 246 à 237 ; 18,9 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 1 en 2010 contre 18,2 % en 2004. (Les évolutions significatives sont marquées en gras et en italique lorsqu'il s'agit d'une baisse et en gras et en bleu dans le cas d'une augmentation entre 2004 et 2010). Les répartitions selon le sexe sont calculées sur les élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'oral. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche, et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

- **En compréhension de l'écrit** (tableau 11), comme en compréhension de l'oral, les filles demeurent plus nombreuses dans les hauts niveaux : 19,2 % d'entre elles font partie des groupes 4 et 5 en 2010 contre 13,4 % des garçons. En 2010, les garçons sont plus nombreux dans le groupe intermédiaire (26 % contre 21,3 % en 2004).

Tableau 11 : Répartition et score moyen en compréhension écrite selon le sexe des élèves et répartition selon les groupes de niveaux en 2004 et en 2010

		Répartition (en %)	Score moyen	Ecart- type	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	2004	100,0	250	50	15,0	39,3	23,3	12,4	10,0
	2010	100,0	242	43	18,2	38,3	27,1	11,2	5,2
Garçons	2004	51,8	244	49	19,1	40,6	21,3	10,8	8,2
	2010	48,8	236	43	23,2	37,4	26,0	9,3	4,1
Filles	2004	48,2	257	50	10,5	37,9	25,4	14,2	12,0
	2010	51,2	247	42	13,5	39,2	28,1	12,9	6,3

Note de lecture : Les garçons représentent 51,8 % des élèves enquêtés en 2004 et 48,8 % en 2010. Leur score a significativement diminué (-8 pts) entre les deux cycles d'évaluation passant de 244 à 236 ; 23,2 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 1 en 2010 contre 19,1 % en 2004. (Les évolutions significatives sont marquées en gras et en italique lorsqu'il s'agit d'une baisse et en gras et en bleu dans le cas d'une augmentation entre 2004 et 2010). Les répartitions selon le sexe sont calculées sur les élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'écrit. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche, et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

6.3 Les élèves en retard scolaire toujours moins performants

- **En compréhension de l'oral** (tableau 12), le pourcentage d'élèves « en retard » reste en 2010 plus important que celui des élèves « à l'heure » dans le groupe de niveau 1 (31,2 % vs 12,8 %). Qu'ils soient « à l'heure » ou « en retard » dans leur cursus scolaire, le score moyen des élèves a baissé en

2010 par rapport à 2004 (respectivement -12 points et -8 points). Parmi les élèves « à l'heure », la part des élèves dans les groupes de niveaux élevés (4 et 5) baisse de 11 points de pourcentage (15,6 % en 2010 vs 26,6 % en 2004).

Tableau 12 : Répartition et score moyen en compréhension orale selon le cursus scolaire des élèves et répartition selon les groupes de niveaux en 2004 et en 2010

		Répartition (en %)	Score moyen	Ecart- type	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	2004	100,0	250	50	15,0	36,4	26,0	12,6	10,0
	2010	100,0	240	42	16,2	42,2	27,7	8,8	5,1
Élèves "à l'heure"	2004	76,6	257	51	11,4	33,4	28,6	14,5	12,1
	2010	81,6	245	42	12,8	40,6	31,0	9,8	5,8
Élèves en retard	2004	23,4	228	40	26,7	46,5	17,3	6,3	3,2
	2010	18,4	220	37	31,2	49,5	13,1	4,5	1,7

Lecture : Les élèves "à l'heure" représentent 76,6 % des élèves enquêtés en 2004 et 81,6 % en 2010. Leur score a significativement diminué (-12 pts) entre les deux cycles d'évaluation passant de 257 à 245; 12,8 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 1 en 2010 contre 11,4 % en 2004. (Les évolutions significatives sont marquées en gras et en italique lorsqu'il s'agit d'une baisse et en gras et en bleu dans le cas d'une augmentation entre 2004 et 2010). Les répartitions selon le retard scolaire sont calculées sur les élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'oral. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

- **En compréhension de l'écrit** (tableau 13), la baisse de 12 points du score moyen observée en 2010 est attribuable essentiellement aux élèves « à l'heure ». Les élèves « à l'heure » sont deux fois moins nombreux à se situer dans le groupe 5 (de 12,8 % en 2004 à 6,2 % en 2010) et leur proportion dans le groupe le plus faible a progressé (10,2 % en 2004 et 14 % en 2010). Les élèves « en retard » sont plus nombreux en 2010 dans le groupe de niveau 1 (37,1 % en 2010 contre 30,2 % en 2004). Comme en 2004, leur pourcentage dans le groupe de niveau 1 reste plus élevé que celui des élèves « à l'heure » (37,1 % vs 14 %).

Tableau 13 : Répartition et score moyen en compréhension écrite selon le cursus scolaire des élèves et répartition selon les groupes de niveaux en 2004 et en 2010

		Répartition (en %)	Score moyen	Ecart- type	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	2004	100,0	250	50	15,0	39,3	23,3	12,4	10,0
	2010	100,0	242	43	18,2	38,3	27,1	11,2	5,2
Élèves "à l'heure"	2004	76,2	259	51	10,2	34,9	26,8	15,3	12,8
	2010	81,6	247	43	14,0	37,2	29,7	12,9	6,2
Élèves en retard	2004	23,8	220	30	30,2	53,3	12,2	3,1	1,2
	2010	18,4	217	34	37,1	43,4	15,4	3,2	0,9

Lecture : Les élèves "à l'heure" représentent 76,2 % des élèves enquêtés en 2004 et 81,6 % en 2010. Leur score a significativement diminué (-12 pts) entre les deux cycles d'évaluation passant de 259 à 247; 14 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 1 en 2010 contre 10,2 % en 2004. (Les évolutions significatives sont marquées en gras et en italique lorsqu'il s'agit d'une baisse et en gras et en bleu dans le cas d'une augmentation entre 2004 et 2010). Les répartitions selon le retard scolaire sont calculées sur les élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'écrit. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

6.4 Des résultats en baisse dans l'enseignement public

- **En compréhension de l'oral** (tableau 14), on observe une baisse des résultats (-13 points) dans l'enseignement public (hors éducation prioritaire). Dans ce secteur, la part des élèves dans les groupes de niveau les plus élevés (4 et 5) a diminué passant de 26,6 % en 2004 à 14,4 % en 2010.

Tableau 14 : Répartition et score moyen en compréhension orale selon les conditions de scolarisation des élèves et répartition selon les groupes de niveaux en 2004 et en 2010

		Répartition (en %)	Score moyen	Ecart- type	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	2004	100,0	250	50	15,0	36,4	26,0	12,6	10,0
	2010	100,0	240	42	16,2	42,2	27,7	8,8	5,1
Élèves inscrits dans des collèges publics (hors EP)	2004	67,8	254	54	15,5	33,3	24,6	13,9	12,7
	2010	66,2	241	44	16,9	41,1	27,6	8,6	5,8
Élèves inscrits dans des collèges privés	2004	21,5	246	39	10,8	39,1	33,2	11,7	5,2
	2010	21,4	246	37	9,2	42,7	32,6	11,0	4,5
Élèves inscrits dans des établissements de l'éducation prioritaire	2004	10,7	230	36	19,8	51,0	20,5	5,9	2,8
	2010	12,4	228	36	24,1	47,7	20,0	6,1	2,1

Lecture : Les élèves de l'enseignement prioritaire représentent 10,7 % des élèves enquêtés en 2004 et 12,4 % en 2010. Leur score a diminué (- 2 pts) entre les deux cycles d'évaluation passant de 230 à 228; 24,1 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 1 en 2010 contre 19,8 % en 2004. (Les évolutions significatives sont marquées en gras et en italique lorsqu'il s'agit d'une baisse et en gras et en bleu dans le cas d'une augmentation entre 2004 et 2010). Les répartitions selon le secteur d'enseignement sont calculées sur les élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'oral. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

- **En compréhension de l'écrit** (tableau 15), comme en compréhension de l'oral, le score des élèves inscrits dans l'enseignement public (hors éducation prioritaire) a baissé de 13 points entre 2004 et 2010. La part des élèves dans le groupe de niveau faible (groupe 1) a augmenté (19,5 % en 2010 contre 14,4 % en 2004) tandis que la proportion des élèves dans le groupe le plus fort (groupe 5) a diminué (5,2 % en 2010 contre 12 % en 2004).

Tableau 15 : Répartition et score moyen en compréhension écrite selon les conditions de scolarisation des élèves et répartition selon les groupes de niveaux en 2004 et en 2010

		Répartition (en %)	Score moyen	Ecart- type	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	2004	100,0	250	50	15,0	39,3	23,3	12,4	10,0
	2010	100,0	242	43	18,2	38,3	27,1	11,2	5,2
Élèves inscrits dans des collèges publics (hors EP)	2004	67,4	254	53	14,4	38,1	21,9	13,6	12,0
	2010	66,2	241	44	19,5	38,1	25,9	11,3	5,2
Élèves inscrits dans des collèges privés	2004	21,2	250	41	9,8	38,5	32,0	13,2	6,5
	2010	21,4	250	42	12,0	35,0	33,2	13,0	6,8
Élèves inscrits dans des établissements de l'éducation prioritaire	2004	11,4	229	41	27,9	47,9	15,2	4,1	4,9
	2010	12,4	232	37	22,4	45,3	22,6	7,1	2,6

Lecture : Les élèves de l'enseignement prioritaire représentent 11,4 % des élèves enquêtés en 2004 et 12,4 % en 2010. Leur score a augmenté (+ 3 pts) entre les deux cycles d'évaluation passant de 229 à 232; 19,5 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau 1 en 2010 contre 14,4 % en 2004. (Les évolutions significatives sont marquées en gras et en italique lorsqu'il s'agit d'une baisse et en gras et en bleu dans le cas d'une augmentation entre 2004 et 2010). Les répartitions selon le secteur d'enseignement sont calculées sur les élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'écrit. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

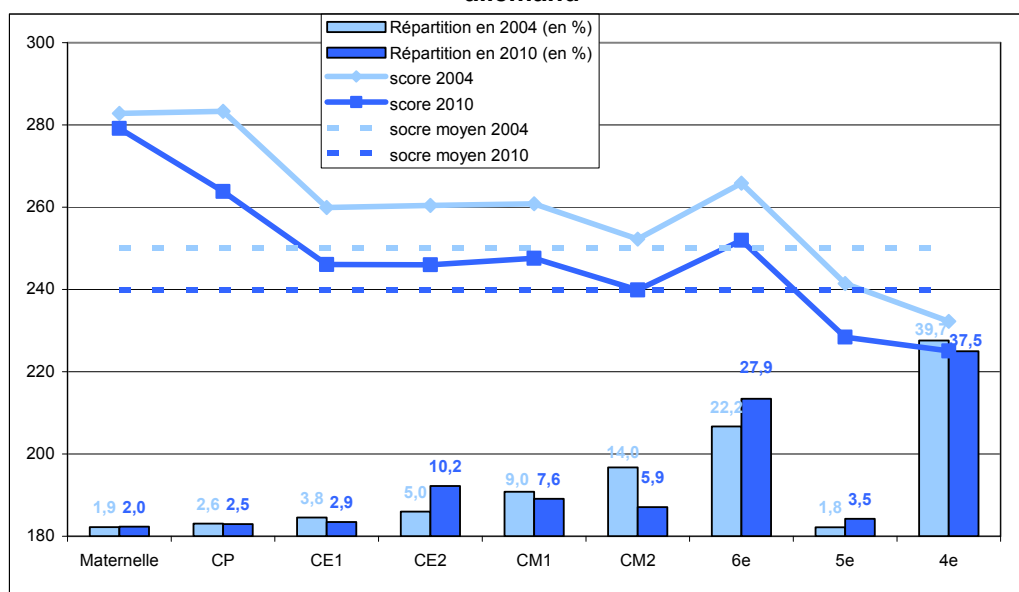
6.5 Scores des élèves selon la classe de début d'apprentissage de l'allemand

D'une manière générale, plus les élèves ont commencé tôt l'apprentissage de la langue, meilleurs ils sont.

En compréhension de l'oral (graphique 5), à niveau égal de début d'apprentissage, le score moyen des élèves de 2010 est plus faible que celui des élèves de 2010. En 2004 comme en 2010, les scores moyens des élèves ayant commencé l'allemand en CE1, CE2 et CM1 sont proches. Contre toute attente, les résultats des élèves qui ont commencé l'apprentissage en 6^{ème} sont même supérieurs à ceux qui ont commencé au CE1, au CE2 ou au CM1. On peut supposer que les élèves qui commencent l'apprentissage de l'allemand en 6^{ème} ont bénéficié de l'apprentissage d'une autre langue étrangère (probablement l'anglais) en primaire et ont par conséquent acquis une expérience de

l'altérité, qu'ils mettent au service de l'allemand. L'anglais et l'allemand étant toutes deux des langues anglo-saxonnes, l'exposition à l'une facilite l'apprentissage de l'autre.

Graphique 5 : Score en compréhension de l'oral selon la classe de début d'apprentissage en allemand

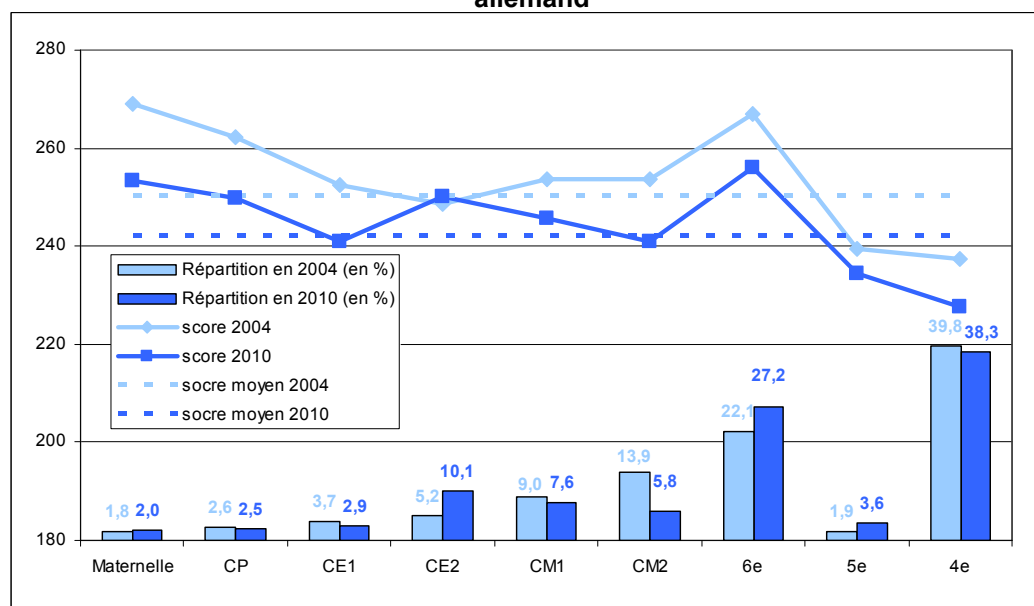


Lecture: En 2010, 10,2 % des élèves évalués ont débuté l'apprentissage de l'allemand en CE2 contre 5,1 % en 2004. Le score moyen de ces élèves a diminué entre 2004 et 2010, passant de 260 à 246 (courbes pleines). Le score moyen de l'ensemble des élèves de 2004 (courbe bleue clair en pointillé) est de 250.

Les répartitions selon la classe de début d'apprentissage sont calculées sur les élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'oral. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche, et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

En compréhension de l'écrit (graphique 6), comme pour l'oral, les élèves qui ont commencé l'apprentissage de l'allemand à l'école maternelle ou au CP ont des scores nettement supérieurs à tous les autres. Ces élèves sont néanmoins minoritaires. De même, les résultats des élèves qui ont commencé l'apprentissage en 6^{ème} sont meilleurs que ceux qui ont débuté l'apprentissage en primaire.

Graphique 6 : Score en compréhension de l'écrit selon la classe de début d'apprentissage en allemand



Lecture: En 2010, 10,1 % des élèves évalués ont débuté l'apprentissage de l'allemand en CE2 contre 5,2 % en 2004. Le score moyen de ces élèves est quasi-stable entre 2004 et 2010, passant de 248 à 250 (courbes pleines). Le score moyen de l'ensemble des élèves de 2004 (courbe bleue clair en pointillé) est de 250.

Les répartitions selon la classe de début d'apprentissage sont calculées sur les élèves ayant participé à l'évaluation de la compréhension de l'écrit. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche, et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

7. Analyse « toutes choses égales par ailleurs »

Les acquis des élèves varient en fonction de leurs caractéristiques sociodémographiques et scolaires. Le score moyen obtenu en compréhension de l'écrit, comme le score en compréhension de l'oral, diffère ainsi selon le sexe – les filles obtenant un score moyen plus élevé que les garçons – mais aussi selon l'origine sociale, le type d'établissement, le parcours scolaire, etc.

Une simple comparaison de moyennes peut donner une image erronée des différences de scores obtenus selon certaines caractéristiques des élèves. Par exemple, l'écart observé entre les scores moyens des élèves du secteur privé et ceux du secteur public traduit mal la différence « réelle » de performance de ces deux types d'établissement. On sait que la « composition sociale » ainsi que le parcours scolaire des élèves varient selon le type d'établissement, les élèves d'origine sociale modeste et ceux ayant un « bagage scolaire » plus faible étant proportionnellement plus nombreux dans des établissements publics que parmi les élèves suivant leur scolarité dans des collèges privés.

Une analyse dite « toutes choses égales par ailleurs » au moyen de la méthode de régression linéaire permet d'éliminer un tel effet de structure. Cette méthode tient compte des relations qui peuvent exister entre différentes variables. Elle permet d'isoler chaque variable et d'étudier le lien qu'elle entretient avec le score des élèves en allemand, cela indépendamment des autres caractéristiques. Le tableau ci-après présente les résultats de cette analyse.

En guise d'illustration, considérons la performance des filles et des garçons. Le score moyen des garçons en compréhension de l'écrit est de 236 : il est nettement inférieur à celui des filles qui est de 247. Cet écart de 11 points ne reflète pas véritablement la différence de performance entre les filles et les garçons. En effet, les garçons sont surreprésentés parmi les élèves en retard ; étant moins nombreux que les filles à déclarer qu'ils aiment la langue allemande ou qu'il est important de connaître l'allemand, ils semblent également moins motivés que celles-ci en ce qui concerne l'apprentissage de l'allemand. Ainsi, toutes choses égales par ailleurs, c'est-à-dire, lorsque l'on tient compte d'autres caractéristiques des élèves – sociodémographiques, scolaires, d'ordre motivationnel, etc. – l'écart de score est en fait de 7 points en défaveur des garçons, au lieu de 11. De même, l'écart entre les filles et les garçons en compréhension de l'oral se réduit ainsi à 2 points au lieu de 6 points. Le même type de raisonnement s'applique aux autres caractéristiques présentes dans le modèle.

L'origine sociale des élèves – en termes de catégorie socioprofessionnelle des parents – joue un rôle dans la performance des élèves. Les élèves dont la mère exerce la profession d'artisan, de commerçante ou de chef d'entreprise obtiennent un score supérieur de 8 points lors de deux épreuves que les enfants d'employées. Par rapport à ces derniers, les élèves dont la mère est cadre ou exerce une profession intellectuelle supérieure ont également un score plus élevé (+12 pts en compréhension de l'écrit et +9 pts en compréhension de l'oral) ainsi que les enfants des femmes qui exercent une profession intermédiaire (respectivement +6 pts et +5 pts). En revanche, les élèves dont la mère est sans activité professionnelle obtiennent un score significativement moins élevé (-5 pts en compréhension de l'écrit et -4 pts en compréhension de l'oral). Concernant la profession du père, ce sont les enfants des hommes exerçant en tant qu'artisans, commerçants ou chefs d'entreprise qui, par rapport aux enfants d'employés, ont un score plus élevé (+4 pts en compréhension de l'écrit et +5 pts en compréhension de l'oral). Les élèves dont le père est cadre ou exerce une profession intellectuelle supérieure ont obtenu un score supérieur de 13 points à l'écrit et de 10 points à l'oral et les élèves dont le père exerce une activité faisant partie des professions intermédiaires ont obtenu un score supérieur de 8 points lors de deux épreuves vis-à-vis des enfants d'employés.

Score en allemand selon les caractéristiques sociodémographiques et scolaires

variable		Compréhension de l'écrit			Compréhension de l'oral		
		Effectif (pondéré)	Score moyen	Coefficient de régression	Effectif (pondéré)	Score moyen	Coefficient de régression
	Ensemble	2921	242		2843	240	
	Constante			194***			200***
GENRE	Garçon	1426	236	réf.	1388	237	réf.
	Fille	1495	247	7***	1455	243	2*
PCS DE LA MÈRE	Inconnu	429	226	-3	468	225	-2
	Agricultrices exploitantes	31	236	3	29	235	0,4
	Artisans, commerçantes, chefs d'entreprise	165	251	8***	158	250	8***
	Cadres et professions intellectuelles supérieures	333	267	12***	328	261	9***
	Professions intermédiaires	554	251	6***	521	249	5***
	Employées	858	239	réf.	819	239	réf.
	Ouvrières	317	232	-3	296	234	-1
	Sans activité professionnelle	234	229	-5**	224	229	-4*
PCS DU PÈRE	Inconnu	553	227	-2	590	226	1
	Agriculteurs exploitants	79	238	-1	74	238	2
	Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	359	246	4*	340	245	5**
	Cadres et professions intellectuelles supérieures	464	264	13***	447	258	10***
	Professions intermédiaires	328	256	8***	311	253	8***
	Employés	366	240	réf.	354	238	réf.
	Ouvriers	750	232	-3*	707	234	0,3
	Sans activité professionnelle	22	213	-11*	20	216	-8
LANGUES ÉTRANGÈRES PARLÉES À LA MAISON	Inconnu	98	208	-3	160	210	4
	Aucune autre langue que le français n'est parlée à la maison	1935	243	réf.	1841	240	réf.
	Allemand (et d'autres langues) Autres langues étrangères (sauf l'allemand)	235	257	3	222	264	11***
TYPE D'ÉTABLISSEMENT	Public (hors EP)	1935	241	réf.	1883	241	réf.
	Privé	624	250	7***	608	246	4***
	Education prioritaire	362	232	1	352	228	-4**
RETARD SCOLAIRE	Non	2384	247	réf.	2321	245	réf.
	Oui	537	217	-17***	522	220	-15***
CLASSE DU DÉBUT DE L'APPRENTISSAGE DE L'ALLEMAND	Maternelle	58	253	23***	56	279	48***
	CP	72	250	22***	71	264	37***
	CE1	85	241	13***	83	246	20***
	CE2	294	250	17***	291	246	16***
	CM1	223	246	16***	216	248	19***
	CM2	170	241	13***	167	240	15***
	Sixième	794	256	20***	792	252	21***
	Cinquième	105	234	7**	101	228	2
Quatrième	1120	228	réf.	1066	225	réf.	
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND : APPROCHE DE L'ORAL ¹	Inconnu	230	224	6**	288	221	2
	Groupe 1 (-)	674	230	réf.	638	233	réf.
	Groupe 2	693	243	6***	655	241	3
	Groupe 3	637	248	9***	609	244	4**
	Groupe 4 (+)	687	252	9***	653	251	6***

PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND : UTILISATION DES RESSOURCES INFORMATIQUES	Inconnu	261	223	-7***	317	221	-5*
	Groupe 1 (-)	1501	242	réf.	1431	240	réf.
	Groupe 2	494	251	5***	467	250	6***
	Groupe 3 (+)	665	241	-1	628	243	2
EXPOSITION À LA LANGUE ALLEMANDE	Inconnu	475	231	-7***	520	228	-5**
	Groupe 1 (-)	613	233	réf.	583	231	réf.
	Groupe 2	610	243	0,4	578	240	1
	Groupe 3	612	246	-0,3	578	244	2
L'ÉLÈVE AIME-T-IL/ELLE LA LANGUE ALLEMANDE ?	Inconnu	108	211	4	170	211	9
	Pas du tout	404	218	réf.	375	223	réf.
	Pas beaucoup	645	236	8***	608	235	7***
	Un peu	1163	245	11***	1113	243	9***
EST-CE IMPORTANT POUR L'ÉLÈVE DE CONNAÎTRE L'ALLEMAND ?	Beaucoup	601	262	19***	577	260	19***
	Inconnu	106	211	15	170	210	-6
	Pas du tout important	297	210	réf.	275	218	réf.
	Peu important	847	231	11***	807	231	4*
	Assez important	1236	252	21***	1176	249	12***
	Très important	435	262	26***	415	261	17***

¹ Renseignements collectés auprès des élèves

* significatif au seuil de 0,1

** significatif au seuil de 0,05

*** significatif au seuil de 0,01

Lecture : Toutes choses égales par ailleurs, les filles obtiennent un score significativement plus élevé que les garçons en compréhension de l'écrit (+7 pts) ainsi qu'en compréhension de l'oral (+2 pts).

Les élèves dont le père est ouvrier et ceux dont le père est sans activité professionnelle obtiennent un score moins élevé (respectivement -3 pts et -11 pts) que les enfants d'employés, mais ceci uniquement en compréhension de l'écrit. Néanmoins, l'information concernant les PCS des parents étant manquante pour plus d'un élève sur six, il faut interpréter ces résultats avec une grande prudence.

Outre la profession des parents, la langue parlée à la maison influe sur le score en allemand. Toutes choses égales par ailleurs, les élèves qui disent parler l'allemand à la maison obtiennent un score supérieur de 11 points et ceux déclarant parler d'autres langues étrangères que l'allemand un score supérieur de 3 points en compréhension de l'oral vis-à-vis des élèves qui disent parler uniquement le français à la maison.

Les acquis des élèves sont également très liés aux facteurs scolaires. Les autres caractéristiques tenues constantes, les élèves qui sont en retard dans leur cursus scolaire ont obtenu un score considérablement moins élevé (-17 pts en compréhension de l'écrit et -15 pts en compréhension de l'oral) par rapport aux élèves qui n'ont pas de retard. Les résultats diffèrent aussi selon le type d'établissement. Par rapport aux élèves provenant des collèges publics hors éducation prioritaire, les élèves scolarisés dans les collèges privés réussissent mieux en compréhension de l'écrit (+7 pts) ainsi qu'en compréhension de l'oral (+4 pts). Les élèves inscrits dans les établissements de l'éducation prioritaire ont obtenu un score moins élevé que ceux inscrits dans les collèges publics hors éducation prioritaire mais ceci uniquement en compréhension de l'oral (-4 pts).

Les informations recueillies par le questionnaire complémentaire permettent entre autres d'identifier le niveau auquel l'élève a commencé à apprendre l'allemand. La grande majorité des élèves ont commencé l'apprentissage de l'allemand dans la classe de quatrième. Par rapport à ces

élèves, ceux qui ont débuté plus tôt obtiennent des scores nettement plus élevés. Les élèves ayant commencé l'apprentissage de l'allemand en maternelle ont obtenu un score supérieur de 23 points en compréhension de l'écrit et de 48 points en compréhension de l'oral que ceux qui ont débuté en quatrième.

Enfin, le questionnaire de contexte adressé aux élèves a permis de recueillir des informations sur leurs perceptions de certaines pratiques d'enseignement. Deux indicateurs ont été calculés à partir de ces renseignements : l'approche de l'oral, indiquant le poids que l'enseignant de l'allemand accorde à la pratique orale en classe et la fréquence de l'utilisation des ressources informatiques, numériques et/ou de multimédia (les ressources T.I.C.E.) durant les cours d'allemand. Pour l'indicateur de l'approche orale, les élèves ont ensuite été divisés en quatre groupes d'effectifs égaux selon les quartiles de l'indice. Concernant l'indicateur de l'utilisation des nouvelles technologies, trois groupes ont été formés comportant chacun respectivement 56 %, 19 % et 25 % des élèves.²⁴

De manière générale, plus l'enseignant de l'allemand accorde d'importance à la pratique orale de l'allemand,²⁵ plus le score des élèves en allemand est élevé. Les élèves appartenant au groupe 4 de l'indice (ceux qui déclarent pratiquer l'allemand en cours le plus souvent) obtiennent ainsi un score supérieur de 9 points en compréhension de l'écrit et de 6 points en compréhension de l'oral par rapport aux élèves du groupe 1 (ceux qui déclarent pratiquer le moins l'oral lors des cours d'allemand).

L'utilisation de diverses ressources offertes par les nouvelles technologies (logiciels, internet, tableau numérique interactif, laboratoire de langues/laboratoire multimédia, MP3, DVD, visioconférences) lors des cours d'allemand est également liée au score. Ainsi les élèves appartenant au groupe 2 (ceux déclarant utiliser ces ressources moyennement) ont obtenu un score significativement plus élevé en compréhension de l'écrit (+5 pts) ainsi qu'en compréhension de l'oral (+6 pts) par rapport aux élèves du groupe 1 qui déclarent utiliser ces ressources très peu ou pas du tout. En revanche, les élèves qui déclarent profiter de ce type de ressources relativement souvent (groupe 3), n'ont pas un score significativement différent des élèves du groupe 1. L'apparente relation de causalité qui pourrait en être déduite mérite d'être nuancée. En effet, l'évaluation bilan étant exclusivement de type papier-crayon, elle ne permet pas de rendre saillants les acquis des élèves dans le domaine de l'utilisation des ressources T.I.C.E. Ce résultat indique par ailleurs l'utilité d'une étude complémentaire des ressources T.I.C.E. disponibles dans les établissements, ainsi que de l'exploitation pédagogique qu'en font les enseignants.

Outre l'enseignement dans le cadre scolaire, les élèves ont plus ou moins accès à l'apprentissage informel de la langue allemande, ceci au travers de divers moyens de télécommunication ainsi que des voyages à l'étranger. Les informations recueillies par le questionnaire de contexte ont permis de construire un indicateur qui résume ces différentes formes d'« exposition » à la langue allemande en incluant les réponses des élèves aux questions suivantes :

- En dehors des cours, écoutez-vous des émissions de radio en allemand ?
- En dehors des cours, regardez-vous des émissions, des films, des vidéos, des séries en allemand à la télévision, sur internet, au cinéma... en version originale (VO) sous-titré / en VO non sous-titré ?
- En dehors des cours, écoutez-vous de la musique en allemand ?
- En dehors des cours, avez-vous d'autres occasions d'être en contact avec la langue allemande : par les jeux vidéo ; au cinéma ; par les journaux ; par les magazines ; par des livres ; par internet ; par les podcasts ; en voyageant à l'étranger ?

²⁴ Cette répartition, qui résulte du découpage selon les quartiles, est due au fait que la majorité des élèves déclare ne jamais utiliser de telles ressources en cours d'allemand. L'emploi des T.I.C.E. semble ainsi encore relativement peu répandu dans l'enseignement d'allemand.

²⁵ Les élèves déclarent qu'en cours d'allemand le professeur s'adresse souvent aux élèves en allemand, les élèves communiquent en allemand, le professeur s'efforce de faire s'exprimer tous les élèves...

Les répondants ont ensuite été divisés en quatre groupes d'effectifs égaux selon leur degré d'« exposition » à la langue allemande. On note que cet indicateur a un lien faible avec les scores des élèves. Vis-à-vis des élèves du groupe 1 – ceux qui ont eu le moins d'opportunités d'être en contact avec la langue allemande en dehors des cours – les élèves ayant eu le plus d'opportunités (groupe 4) ont obtenu des scores plus élevés (+5 pts) uniquement lors de l'épreuve orale.

Au-delà des caractéristiques sociodémographiques et scolaires, l'analyse intègre aussi deux indicateurs reflétant la motivation des élèves à l'égard de l'apprentissage de l'allemand. La motivation a une relation positive au score. Toutes choses égales par ailleurs, plus les élèves disent aimer l'allemand, plus leurs scores sont élevés. Ceux qui disent qu'ils aiment beaucoup l'allemand ont un score supérieur de 19 points en compréhension de l'écrit ainsi qu'en compréhension de l'oral par rapport aux élèves qui disent qu'ils n'aiment pas du tout l'allemand. De même, ceux qui jugent important de connaître l'allemand ont un score plus élevé que ceux pour qui ce n'est pas important. Les élèves jugeant la connaissance de la langue allemande très importante ont ainsi un score supérieur de 26 points en compréhension de l'écrit et de 17 points en compréhension de l'oral par rapport aux élèves qui disent qu'il n'est pas du tout important de connaître l'allemand.

Lorsque l'on compare les résultats des deux épreuves dans le cadre de l'analyse « toutes choses égales par ailleurs », on note que les différenciations sociales, démographiques et scolaires sont plus marquées pour le rapport à l'écrit que pour l'oralité. La même série de variables, intégrée dans le modèle de régression et appliquée sur le score en compréhension de l'écrit ainsi que sur le score en compréhension de l'oral, parvient moins à « expliquer » ce dernier. Le modèle de régression présenté dans le tableau explique 34 % de la variabilité du score en compréhension de l'écrit, mais seulement 30 % de la variabilité du score en compréhension de l'oral.

Annexe encadrée : Professions et catégories socioprofessionnelles (PCS)

- Agriculteurs exploitants.
- Artisans, commerçants, chefs d'entreprise (artisans ; commerçants et assimilés ; chef d'entreprise de 10 salariés et plus).
- Cadres et professions intellectuelles supérieures (professions libérales ; cadres de la fonction publique ; professeurs et professions scientifiques ; professions de l'information, des arts et des spectacles ; cadres administratifs et commerciaux des entreprises ; ingénieurs et cadres techniques d'entreprise).
- Professions intermédiaires (professeurs des écoles, instituteurs et professions assimilées ; professions intermédiaires de la santé et du travail social ; clergé, religieux ; professions intermédiaires et administratives de la fonction publique ; professions intermédiaires, administratives et commerciales des entreprises ; techniciens ; contremaîtres, agents de maîtrise).
- Employés (employés civils et agents de service de la fonction publique ; policiers et militaires ; employés administratifs d'entreprise ; employés administratifs de commerce ; personnels des services directs aux particuliers).
- Ouvriers (ouvriers qualifiés ; ouvriers non qualifiés ; ouvriers agricoles).
- Retraités (retraités agriculteurs exploitants ; retraités artisans, commerçants, chefs d'entreprise ; retraités cadres, professions intermédiaires ; retraités employés et ouvriers).
- Autres personnes sans activité professionnelle (chômeurs n'ayant jamais travaillé ; personnes sans activité professionnelle).
- Inconnu, sans objet

8. Résultats de l'enquête contextuelle

8.1 Que nous apprennent les réponses au questionnaire élève ? Quelles évolutions par rapport aux réponses de CEDRE 2004 ?

8.1.1 Les élèves et l'allemand

En 2004, le nombre d'élèves évalués suivant un enseignement de l'allemand en LV1 était sensiblement identique au nombre d'élèves en LV2. En revanche, en 2010, 43,3 % des élèves évalués apprennent l'allemand en LV1, contre 56,7 % en LV2.

10,2 % des élèves déclarent avoir commencé l'apprentissage de l'allemand au CE2 ; c'est deux fois plus qu'en 2004.

En 2010, 67,5 % des élèves pensent que leurs résultats scolaires en allemand sont plutôt moyens, voire mauvais. Les élèves de 2004 avaient une meilleure appréciation de leurs compétences : si 61 % se considéraient moyens, voire mauvais, 8,5 % se considéraient très bons. Ils ne sont plus que 5,8 % en 2010.

En 2010, la quasi totalité des élèves évalués ne suivent pas d'autre enseignement en allemand (ex : mathématiques, sciences...) ; seuls 5,2 % déclarent recevoir un enseignement d'histoire-géographie en allemand.

Ils sont 8,3 % à déclarer parler l'allemand à la maison.

L'école et le collège restent les lieux où les élèves déclarent avoir le plus appris l'allemand, mais dans une proportion moindre qu'en 2004. On note toutefois une forte progression de l'apprentissage grâce aux séjours à l'étranger et à la famille. Les cours particuliers sont plus évoqués en 2010 qu'en 2004, mais ils restent la manière la moins fréquente d'apprendre l'allemand.

8.1.2 Les élèves et l'allemand en dehors des cours

Les réponses à la question « Avez-vous l'occasion d'être en contact avec la langue allemande en dehors des cours ? », permettent de voir une évolution importante.

En 2010, les élèves déclarent être beaucoup plus exposés à la langue en dehors des cours qu'en 2004.

En dehors des cours, l'occasion la plus fréquemment citée qui permette à l'élève d'être exposé à la langue allemande est les voyages à l'étranger. En 2004, 42,9 % déclaraient n'être jamais en contact avec la langue allemande lors de voyages à l'étranger, contre seulement 33,9 % en 2010 ; 16,9 % déclaraient l'être souvent ou très souvent en 2004, ils sont 24 % en 2010. Cette hausse peut s'expliquer par l'augmentation des voyages scolaires ou touristiques vers des pays germanophones, mais aussi par les nombreux échanges européens, type programme Voltaire...

La deuxième occasion la plus fréquemment citée par les élèves est « par internet », là encore en hausse très importante par rapport à 2004. En 2004, 42,4 % des élèves déclaraient être en contact avec l'allemand parfois, souvent ou très souvent par le biais d'internet ; ils sont 67,8 % en 2010.

Les loisirs par lesquels les élèves sont le moins en contact avec l'allemand en 2010 comme en 2004 sont les jeux vidéo, le cinéma, la lecture de journaux, de magazines ou de livres. Toutefois, pour chacun de ces canaux, on note une légère progression entre 2004 et 2010.

En 2004, une large majorité d'élèves n'écoutait jamais la radio en allemand en dehors des cours (82,4 %) ; ils ne sont plus que 76,5 % à le déclarer en 2010.

Près de 90 % des élèves ne regardent jamais ou moins d'une fois par mois des émissions de télévision ou des films en allemand. On note que les élèves sont plus nombreux en 2010 à regarder des films, des vidéos, des séries en VO non sous-titrée, même si ce n'est que très rarement (29,4 % déclarent le faire contre 23 % en 2004). Parallèlement, ils sont moins nombreux à en regarder en VO sous-titrée (32,2 % contre 37,8 % en 2004)

Il faut noter une évolution significative de l'écoute de musique en allemand en dehors des cours : elle pourrait être la résultante de l'attrait des groupes très en vogue ces dernières années (48,6 % des élèves n'écoutaient jamais de la musique en allemand en 2004 ; ils ne sont plus que 39,7 % en 2010).

La majorité des élèves déclare aimer un peu ou beaucoup la langue allemande ; il faut néanmoins noter une légère baisse en 2010 (62,7 %) par rapport à 2004 (66,7 %).

8.1.3 Quels avantages voient les élèves à connaître l'allemand ?

Un tiers des élèves de 2004 n'accordaient pas d'importance à la connaissance de l'allemand. Ils sont près de 41 % en 2010.

En 2010, comme en 2004, pour les élèves, les principaux avantages à connaître l'allemand concernent les voyages à l'étranger (« me faire mieux comprendre à l'étranger » et « échanger plus facilement avec des étrangers » sont les plus cités).

Si en 2004 les élèves déclaraient ensuite que l'apprentissage de l'allemand leur permettait de poursuivre des études, ce n'est plus le cas en 2010 ; les élèves lui ont préféré le choix « avoir plus de chances pour trouver un bon emploi ».

Mieux comprendre les paroles de chansons ou des émissions de télévision et des films reste en 2004 comme en 2010 le dernier avantage cité à connaître l'allemand.

8.1.4 Le temps consacré aux devoirs d'allemand

Le temps imparti chaque semaine aux devoirs d'allemand diminue entre 2004 et 2010.

En 2004, 20,7 % des élèves déclaraient y passer moins d'un quart d'heure par semaine (soit moins de 5 minutes pour une heure de cours) ; ils sont 26,4 % en 2010. A l'autre extrémité, 13,6 % déclaraient y passer plus d'une heure en 2004, et 3,2 % plus de deux heures ; ils sont respectivement 12,9 % et 2,6 % en 2010.

8.1.5 Les élèves et l'allemand en cours

Des points positifs ressortent de l'enquête, notamment en ce qui concerne la mobilisation du temps de parole par le professeur, l'encouragement des élèves, la mise en place du travail de groupes.

En effet, les élèves sont moins nombreux en 2010 qu'en 2004 à déclarer que leur professeur mobilise la parole : si 61,9 % des élèves en 2004 avaient l'impression que c'était surtout le professeur qui mobilisait la parole ; ils ne sont plus que 53,3 % en 2010.

D'autre part, en 2010, comme en 2004, plus de 87 % affirment que le professeur s'adresse à eux en allemand, au moins la moitié du temps.

En 2010, les élèves jugent que le professeur souligne davantage les progrès des élèves. En revanche, le pourcentage d'élèves déclarant communiquer en allemand au moins la moitié du temps baisse de manière significative, passant de 51,7 % à 46,5 %.

Les élèves déclarent plus travailler en groupe en 2010 qu'en 2004 mais ils sont encore un tiers à déclarer ne jamais travailler en groupes.

Les points plutôt négatifs concernent le temps de parole individuel des élèves, ainsi que la prise en compte de l'avis des élèves.

Ils étaient 67 % à reconnaître que le professeur s'efforçait de faire s'exprimer tous les élèves presque tout le temps et 16,5 % à déclarer qu'il le faisait la moitié du temps ; ils sont respectivement 57,9 % et 23,9 % en 2010. En 2010, les élèves pensent que le professeur prend moins en compte leur avis pour choisir les activités. Un tiers des élèves affirmait en 2004 que le professeur ne prenait jamais en compte l'avis des élèves ; ils sont 44,8 % à le déclarer en 2010.

8.1.6 Les supports d'enseignement

Les deux supports les plus cités sont les manuels (70 % des élèves déclarent l'utiliser souvent ou très souvent en cours) et les cassettes audio. Néanmoins, l'utilisation de ce dernier support est en forte baisse. A l'inverse, l'utilisation d'internet est en forte hausse.

L'utilisation des certains supports est en perte de vitesse.

- On remarque une baisse significative de l'utilisation des cassettes audio entre 2004 et 2010. Près de 80 % les utilisaient souvent ou très souvent en 2004, contre environ 60 % en 2010. Ce pourcentage encore élevé pourrait s'expliquer par un faible renouvellement des manuels, ou par des documents sonores très appréciés des enseignants et uniquement disponibles sur ce support.

- Il faut également noter la baisse de l'utilisation des journaux, magazines et bandes dessinées en 2010 (56,8 % des élèves déclaraient ne pas les utiliser en 2004, ils sont 72,6 % en 2010).

En revanche, d'autres supports sont de plus en plus répandus.

- Le support qui s'impose de plus en plus est internet. Si 86,4 % des élèves déclaraient ne jamais l'utiliser en cours en 2004, ils ne sont plus que 68,7 % en 2010, avec une forte hausse des réponses « parfois » et « souvent » (12,7 % en 2004, contre presque 30 % en 2010).
- Les logiciels informatiques commencent à être davantage utilisés, même si cette utilisation est encore relativement rare (14,2 % des élèves déclarent utiliser des logiciels au moins parfois en 2004, contre 22,8 % en 2010).

Les nouvelles technologies que sont le tableau numérique interactif (TNI), les MP3, et les visioconférences sont aussi peu utilisées que les laboratoires de langue. : 95,5 % déclarent ne jamais utiliser le TNI, 96,8 % n'avoir jamais participé à une visioconférence, 92 % n'avoir jamais utilisé les fichiers MP3 en cours de langue, et 94 % ne vont jamais dans le laboratoire de langue. Dans ce cas précis, nous ne disposons pas d'éléments de comparaison avec 2004.

Ces chiffres pourraient traduire un faible équipement informatique des établissements, ou un équipement insuffisant. Le questionnaire enseignant nous renseigne sur la formation des enseignants à l'utilisation de ces nouvelles technologies (Cf. infra).

8.1.7 Le jugement des élèves sur la difficulté de l'évaluation

Globalement, les élèves de 2010 ont trouvé l'évaluation plus difficile que ceux de 2004.

En 2004, 24 % des élèves trouvaient l'évaluation difficile ou très difficile ; ils sont 52,3 % en 2010.

8.2 Que nous apprennent les réponses au questionnaire enseignant ? Quelles évolutions par rapport aux réponses de CEDRE 2004 ?

Afin d'enrichir les résultats recueillis auprès des élèves par des données sur leur environnement pédagogique, un questionnaire a été élaboré à l'attention de tous les professeurs enseignant l'allemand dans l'établissement dont les élèves ont passé l'évaluation.

En 2010, 471 professeurs d'allemand répartis dans 346 établissements tirés sur échantillon ont été interrogés, notamment sur leur formation, leurs modalités d'enseignement, l'évaluation, leurs exigences, leurs relations interprofessionnelles etc., offrant ainsi à l'analyse des données éclairantes sur le contexte de l'enseignement de la langue, ainsi que sur son évolution. En 2004, le questionnaire a été renseigné par 197 professeurs d'allemand répartis dans 122 établissements.

8.2.1 Le profil des enseignants d'allemand de l'échantillon évalué

Les professeurs d'allemand de l'échantillon évalué sont majoritairement des femmes. Toutefois, la proportion d'hommes augmente, passant de 13,8 % en 2004, à 16,4 % en 2010.

En 2004, 6,3 % des professeurs d'allemand de l'échantillon évalué étaient agrégés ; ils ne sont plus que 4,9 % en 2010. Parallèlement, on remarque une augmentation des professeurs certifiés (76,2 % en 2004 contre 78,6 % en 2010), ainsi que des maîtres auxiliaires (5,1 % en 2004, contre 6 % en 2010).

Le niveau de diplômes des professeurs d'allemand progresse : seuls un tiers d'entre eux étaient titulaires d'une maîtrise, d'un DEA ou d'un doctorat en 2004, ils sont un peu plus de la moitié en 2010.

Les professeurs d'allemand de l'échantillon évalué ont en 2010 une ancienneté moyenne inférieure à celle de 2004 (19,7 ans en 2010 contre 20,8 ans en 2004). De même, ils sont depuis moins longtemps dans l'établissement (10,1 ans en 2010 contre 11,6 ans en 2004).

8.2.2 La formation des enseignants d'allemand de l'échantillon évalué

Les enseignants d'allemand de l'échantillon évalué sont dans l'ensemble mieux formés que ceux de 2004 lorsqu'ils entrent dans le métier, mais suivent moins souvent des stages « longs » de formation continue.

Avant de devenir professeurs d'allemand, 56,7 % des enseignants déclaraient en 2004 avoir suivi des cours, un stage ou une formation d'au moins 6 mois dans un pays germanophone ; ils sont 62,3 % en 2010.

D'autre part, seuls 38,2 % des professeurs d'allemand en 2004 déclaraient avoir effectué un séjour d'au moins 6 mois dans un pays germanophone, pour des raisons autres que professionnelles. Ils sont beaucoup plus nombreux en 2010 (51,4 %).

Au cours de leurs quatre dernières années d'enseignement, 27,5 % des professeurs de 2004 déclaraient avoir suivi un stage de formation continue de plus de 30 heures dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de l'allemand ; ils ne sont plus que 24,1 % en 2010. Ces données pourraient refléter la diminution du nombre des stages de formation continue, ou la diminution de leur durée. En revanche, lorsque les enseignants suivent des formations, ces dernières sont plus longues qu'en 2004 (43 heures en moyenne en 2004, et 68 heures en 2010), et beaucoup plus souvent au moins partiellement dans un pays germanophone (87,5 % en 2004, contre 92,8 % en 2010).

De même, ils sont moins nombreux en 2010 à déclarer avoir des activités de formateur concernant l'enseignement de l'allemand, en complément de leurs heures d'enseignement (12,5 % en 2004, contre 10,5 % en 2010).

Si en 2004 87,2 % des professeurs ont choisi leur cursus universitaire avec l'intention de devenir enseignant d'allemand, ils ne sont plus que 77,9 % en 2010.

8.2.3 La perception du métier

Que ce soit par la société ou par les élèves, les enseignants d'allemand trouvent leur métier peu valorisé ; cette tendance s'aggrave en 2010. Ainsi, les trois quart d'entre eux (75,5 %) considéraient en 2004 que leur métier était très peu, voire pas du tout, valorisé par la société ; ils sont 81,4 % en 2010.

Si en 2004 70,5 % des professeurs d'allemand pensaient que leur travail était valorisé comme il convenait, voire beaucoup, par leurs élèves, ils ne sont plus que 68,4 % en 2010.

8.2.4 La charge de travail

De manière générale, les professeurs d'allemand de l'échantillon évalué assurent d'avantage d'heures de cours en 2010 qu'en 2004. Au total ils effectuent 17 heures de cours d'allemand par semaine (16,3 en 2004).

Ils consacrent, par semaine, en moyenne 14,5 heures à la préparation de leurs cours d'allemand, soit 2 heures de plus qu'en 2004. Cette augmentation du temps de préparation pourrait être la conséquence du Plan de rénovation des langues, mettant en œuvre d'autres modalités d'enseignement.

8.2.5 Les ressources utilisées dans la pratique d'enseignement

En 2010, la quasi totalité des professeurs d'allemand utilisent un manuel pour enseigner dans leur classe.

Les professeurs ont été interrogés sur la fréquence avec laquelle ils utilisent les ressources suivantes en complément ou en remplacement du manuel.

On constate une baisse significative de l'utilisation de cassettes audio spécifiques pour l'enseignement de l'allemand : 65,3 % les utilisaient très souvent en 2004, ils ne sont plus que 46,4 % en 2010.

Parallèlement, on constate une plus grande utilisation des supports vidéo, que ce soit les DVD ou les cassettes vidéo spécifiques pour l'enseignement de l'allemand. Une faible proportion des professeurs

d'allemand utilisaient les cassettes vidéo en 2004 : seuls 9,5 % déclaraient les utiliser souvent ou très souvent ; ils sont 14,2 % en 2010.

Le support qui s'est largement implanté entre 2004 et 2010 est l'utilisation d'internet : 36,1 % l'utilisaient plus ou moins régulièrement en 2004 ; ils sont 77,9 % en 2010. Cette hausse significative pourrait s'expliquer d'une part par l'équipement croissant des établissements, mais aussi par le grand nombre et la diversité des ressources, favorisant notamment l'utilisation de documents authentiques.

De même, l'utilisation des laboratoires de langues progresse de manière significative entre 2004 et 2010 : 6,3 % les utilisaient plus ou moins régulièrement en 2004, ils sont 21,1 % en 2010. Là encore, cette hausse pourrait s'expliquer par les efforts constants d'équipement des établissements, mais également par les instructions officielles qui invitent à l'utilisation des nouvelles technologies, pour une plus grande exposition à la langue orale.

On note aussi une légère progression dans l'utilisation des chansons : 86,2 % des professeurs déclarent les utiliser plus ou moins régulièrement en 2010 contre 78,9 % en 2004. En revanche, on ne constate pas d'évolution en ce qui concerne l'utilisation des jeux (près de 90 % les utilisent plus ou moins régulièrement).

Les ressources les moins utilisées sont les tableaux numériques interactifs (3,2 % les utilisent souvent ou très souvent) et les visioconférences (1 % les utilisent souvent ou très souvent). Ces faibles pourcentages pourraient s'expliquer par la nécessité d'équipements très spécifiques d'une part, et par le besoin de formation à l'utilisation de ces outils. Nous ne pouvons établir de comparaison avec 2004, ces questions n'ayant pas été posées.

8.2.6 Les techniques utilisées dans la pratique d'enseignement

Le temps de parole en allemand pendant le cours augmente de manière significative entre 2004 et 2010.

63,3 % des professeurs d'allemand de l'échantillon évalué estimaient en moyenne avoir un temps de parole en allemand de plus de la moitié du temps au cours d'une séance en 2004. Ils sont 79,5 % en 2010.

A la question « Avec quelle fréquence utilisez-vous dans votre pratique d'enseignement les techniques suivantes ? », on peut dégager un certain nombre de pratiques très répandues, certaines en forte hausse par rapport à 2004.

La hausse la plus importante concerne là encore l'utilisation d'internet. Si en 2004 33,6 % l'utilisaient plus ou moins régulièrement, ils sont 62,3 % à le faire en 2010 ; 6,5 % d'entre eux l'utilisent même très souvent, contre 2,8 % en 2004.

La deuxième évolution significative se rapporte à la mise en place du travail en paires ou en groupes : si en 2004 seulement 21,5 % déclaraient le faire très souvent, ils sont 30 % en 2010. Cette hausse pourrait s'expliquer par la mise en place d'autres démarches d'enseignements, conformément aux textes officiels.

En 2010, les professeurs d'allemand de l'échantillon interrogé déclarent une plus grande prise en compte de l'élève apprenant que ceux de 2004.

Ils sont plus nombreux en 2010 qu'en 2004 à déclarer que lorsqu'ils évaluent les élèves, ils prennent en compte leur auto-évaluation (8,4 % en 2010, contre 3,9 % en 2004 déclarent le faire très souvent ; 41,2 % en 2004 ne le faisaient jamais ; ils ne sont plus que 29,5 % en 2010).

Ils sont également beaucoup plus nombreux en 2010 qu'en 2004 à déclarer qu'ils encouragent très souvent les élèves à communiquer en allemand dans la classe (hausse de 7 points) et qu'ils ont souvent, voire très souvent, recours à des jeux de rôles et des simulations pour créer dans la classe des situations de communication presque authentiques (hausse de 11 points).

A l'instar de cette meilleure prise en compte des élèves apprenants, on note également une plus grande créativité (utilisation de documents authentiques ?) et une volonté de privilégier la communication.

Les enseignants ne suivent plus aussi souvent la progression du manuel, même si ce dernier est le support majoritairement utilisé. Si 29,5 % des professeurs d'allemand disaient suivre très souvent la progression du manuel ; ils ne sont plus que 21,2 % à le dire en 2010 ; et 10,8 % déclarent même ne la suivre que très rarement (ils n'étaient que 4,3 % en 2004).

La grammaire n'est plus le point de départ, ni l'objectif premier du cours : à la question « Vous commencez votre cours en expliquant les nouveaux concepts, mots, formes grammaticales, puis vous

mettez en œuvre les activités pour les mettre en pratique », 48,2 % déclaraient en 2004 le faire souvent, voire très souvent ; ils ne sont plus que 33,9 % en 2010.

Enfin, les professeurs d'allemand de l'échantillon interrogé encouragent plus leurs élèves à utiliser l'allemand en dehors des cours en 2010 qu'en 2004 : 56,4 % déclarent le faire souvent ou très souvent en 2010 ; ils étaient 47,7 % en 2004.

8.2.7 Les priorités dans les pratiques des professeurs d'allemands

L'ordre des priorités dans les pratiques enseignantes déclarées en 2010 est le même qu'en 2004.

La priorité absolue, loin devant les autres, est, en 2010 comme en 2004, l'entraînement à la production orale. Puis, vient le développement de la pratique courante de la langue, légèrement plus marqué en 2010 qu'en 2004.

L'apprentissage du lexique semble moins prioritaire pour les enseignants, mais, en 2010, ils y accordent un peu plus d'importance qu'en 2004. La maîtrise des connaissances grammaticales et syntaxiques, l'entraînement à la production écrite et la mise en jeu des compétences de prises d'informations sont les trois dernières priorités citées.

8.2.8 Les pratiques pour favoriser l'utilisation de l'allemand dans des situations réelles

Les professeurs ont ensuite été interrogés sur les activités qu'ils mettaient en place pour permettre à leurs élèves d'utiliser l'allemand dans des situations réelles.

Deux activités sont organisées prioritairement :

- organiser des échanges avec des enseignants et des élèves de pays germanophones,
- contacter des collègues dans d'autres pays pour trouver des correspondants pour les élèves.

En 2004 comme en 2010, presque 60 % des professeurs d'allemand organisent souvent ou très souvent des échanges avec des enseignants et des élèves de pays germanophones.

Environ la moitié des professeurs d'allemand de l'échantillon évalué (48,4 % en 2004 et 50,9 % en 2010) se mettent souvent ou très souvent en rapport avec des collègues dans d'autres pays germanophones pour trouver des correspondants pour leurs élèves.

Cependant, 29 % organisaient souvent ou très souvent des activités extra scolaires pour favoriser la pratique de l'allemand ; ils ne sont plus que 23,1 % en 2010.

On note une hausse significative du nombre de professeurs d'allemand qui donnent des devoirs après chaque cours : 70,1 % le faisaient en 2004 ; ils sont 85,9 % en 2010.

8.2.9 Les relations professionnelles et personnelles

L'évolution la plus significative concerne le niveau d'accord sur les critères d'enseignement et d'évaluation : il était satisfaisant ou très satisfaisant pour 74,1 % des professeurs interrogés en 2004 ; ils l'est pour 86,2 % d'entre eux en 2010.

Les relations professionnelles entre collègues sont en 2004 comme en 2010 pour la plupart satisfaisantes ou très satisfaisantes (97,8 % en 2004, et 96,8 % en 2010).

Ils jugent de façon similaire les relations personnelles, satisfaisantes ou très satisfaisantes pour 93,9 % d'entre eux en 2004, et pour 95,3 % en 2010.

En ce qui concerne le climat de collaboration et de soutien entre collègues, en 2004 comme en 2010, les professeurs sont satisfaits ou très satisfaits (86 % en 2004 et 91 % en 2010).

8.2.10 Le point de vue sur le niveau de difficulté de l'évaluation bilan proposée

Globalement, les enseignants de 2010 ont trouvé l'évaluation plus difficile que ceux de 2004.

Néanmoins, il faut relativiser car la majorité d'entre eux l'ont trouvée facile ou très facile.

Seule l'activité langagière « Compréhension de l'écrit » a été jugée aussi facile en 2004 qu'en 2010 (environ 60 % des professeurs d'allemand l'ont déclarée facile ou très facile).

L'activité langagière « Expression écrite » est celle qui présente la plus grande hausse du niveau de difficulté estimée. 36,8 % des enseignants trouvaient cette composante de l'évaluation difficile et

0,7 % la trouvaient très difficile ; ils sont respectivement 48,2 % et 7,8 % en 2010, soit une hausse de 18,5 points.

Parallèlement, la dernière question du questionnaire « Pensez-vous que le type d'exercice utilisé dans cette évaluation est familier à vos élèves ? » nous éclaire plus finement sur ces réponses. On constate que plus d'un quart des professeurs d'allemand en 2010 considèrent que leurs élèves ne sont pas familiarisés avec les exercices proposés en expression écrite. Ils n'étaient que 20,8 % en 2004. En revanche, bien que l'évaluation de la compréhension de l'oral leur ait paru plus difficile en 2010, le nombre d'enseignants qui pensent que le type d'exercice proposé pour évaluer cette activité langagière est familier à leurs élèves est en hausse en 2010, passant de 88,1 % à 91,7 %.

Enfin, bien que l'activité langagière « Compréhension de l'écrit » ait été considérée comme aussi facile en 2010 qu'en 2004, les professeurs d'allemand sont moins nombreux en 2010 à affirmer que le type d'exercice proposé pour l'évaluer est familier à leurs élèves (80,6 % en 2010 contre 82,2 % en 2004).

MÉTHODOLOGIE

Le cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (CEDRE) établit des bilans nationaux des acquis des élèves en fin d'école et en fin de collège. Il couvre les compétences des élèves dans la plupart des domaines disciplinaires en référence aux programmes. La présentation des résultats permet de situer les performances des élèves sur des échelles de niveau allant de la maîtrise pratiquement complète de ces compétences à une maîtrise bien moins assurée, voire très faible, de celles-ci. Renouvelées tous les six ans, ces évaluations permettent de répondre à la question de l'évolution du « niveau des élèves » au fil du temps.

9.1 Établissements visés

La population visée est celle des élèves de troisième générale des collèges publics et privés sous contrat de France métropolitaine et étudiant la langue évaluée :

- en première langue vivante pour l'anglais ;
- en première ou deuxième langue vivante pour l'allemand ;
- en deuxième langue vivante pour l'espagnol.

En 2004, trois échantillons (un par langue évaluée) représentatifs des collèges et des élèves inscrits en troisième ont été constitués au niveau national. Ils comprenaient environ :

- 6 000 élèves répartis dans 200 collèges pour anglais ;
- 3 300 élèves répartis dans 130 collèges pour l'allemand ;
- 4 250 élèves répartis dans 130 collèges pour l'espagnol.

Au final, les réponses de 5 342 élèves ont pu être analysées parmi les 195 collèges répondants pour l'évaluation d'anglais. En allemand, 2 921 élèves répartis dans 126 collèges ont répondu à l'enquête. Ils étaient 3 762 élèves répartis dans 127 collèges répondants en espagnol.

En 2010, trois échantillons de classes de troisièmes ont été sélectionnés aléatoirement en vue d'une représentativité nationale :

- 217 classes, soit 5 300 élèves pour l'anglais ;
- 394 classes, soit environ 5 000 élèves pour l'allemand ;
- 245 classes, soit environ 5 000 élèves pour l'espagnol.

Tous les élèves des classes sélectionnées étudiant la langue évaluée ont été interrogés.

Au final, les réponses de 4 195 élèves ont pu être analysées dans les 197 classes répondantes pour l'évaluation d'anglais. En allemand, 4 377 élèves répartis dans 358 collèges ont répondu à l'enquête. Ils étaient 4 445 élèves répartis dans 227 collèges répondants en espagnol.

En 2004 et 2010, une stratification a été effectuée sur le secteur de l'établissement (Public hors zone d'éducation prioritaire, Zone d'éducation prioritaire et le secteur Privé sous contrat).

Pour tenir compte de la non-réponse, les échantillons ont été redressés afin d'assurer leur représentativité selon le secteur, le sexe et le retard scolaire.

9.2 Méthode d'évaluation des élèves

Pour l'enquête de 2004, la majorité des questions sont du format « questions à choix multiples » (QCM).

En 2010, des questions ouvertes, c'est-à-dire appelant une réponse rédigée ont été introduites, en particulier pour évaluer l'expression écrite.

En 2004, les consignes étaient en français. Pour les nouveaux items de 2010, les consignes ont été rédigées en langue cible. Pour assurer la comparabilité entre 2004 et 2010, les consignes des items communs aux deux évaluations sont en français. En 2010, les élèves ont passé deux séquences : une première avec les items de 2004 repris à l'identique (consignes en français) et une seconde avec des items nouveaux (consignes en langue cible).

Pour couvrir un large éventail d'activités, l'évaluation est composée de centaines d'items. Par exemple en anglais, en compréhension de l'écrit, si chaque élève avait dû passer l'ensemble des situations proposées, 4 heures 30 minutes d'évaluation par élève auraient été nécessaires en 2004 comme en 2010. Pour limiter le temps de la passation à deux séquences de 40 minutes, les items d'écrits ont été

regroupés en seize « blocs » répartis ensuite dans vingt cahiers (2004) ou bien en treize « blocs » répartis dans treize cahiers (2010). Les élèves passent des cahiers différents qui comportent des blocs communs. Ce dispositif dit de « cahiers tournants », couramment utilisé dans les évaluations CEDRE et internationales, permet d'estimer la probabilité de réussite à chaque item sans que chaque élève ne passe l'ensemble des items.

En 2010, les cahiers d'écrit et d'oral sont composés de deux séquences : une séquence d'items de 2004, repris à l'identique et une séquence d'items nouveaux, expérimentés en 2009.

Cahiers tournants « écrit »

N° DU CAHIER	SEQUENCE 1		SEQUENCE 2	
	PARTIE 1	PARTIE 2	PARTIE 3	PARTIE 4
1	1	3	4	8
2	2	4	5	9
3	3	5	6	10
4	4	6	7	11
5	5	7	8	12
6	6	8	9	13
7	7	9	10	1
8	8	10	11	2
9	9	11	12	3
10	10	12	13	4
11	11	13	1	5
12	12	1	2	6
13	13	2	3	7

Note

La méthode des cahiers tournants est utilisée pour évaluer un nombre important d'items sans allonger le temps de passation. Elle consiste à répartir les items dans des cahiers différents qui comportent des items communs. Dans le tableau ci-dessus, chaque ligne représente un cahier d'évaluation. Chaque cahier est constitué de 4 blocs différents parmi les 13 existants. La répartition des blocs dans les cahiers assure que chaque association de blocs (chaque paire) se trouve au moins une fois dans un cahier.

Cahiers « oral »

N° DU CAHIER	PARTIE 1	PARTIE 2
1	1	2
2	2	3
3	3	4
4	4	1

9.3 Méthode de calcul de l'échelle des scores

La comparabilité 2004-2010

Afin de pouvoir comparer les résultats des enquêtes 2004 et 2010, des items d'ancrage i.e. des items de 2004, ont été repris à l'identique dans l'évaluation de 2010 : il y en avait 117 en anglais, 97 en allemand et 72 en espagnol.

Lors de l'analyse des résultats en 2010, les modèles de réponse à l'item ont été réutilisés et appliqués cette fois à l'ensemble des résultats 2004 et 2010.

L'estimation conjointe des modèles de réponse à l'item, à partir des données de 2004 et de 2010, et la présence d'items communs entre les deux évaluations permet la comparaison directe à la fois des scores des individus et des difficultés des items entre les deux passations.

Il est à noter qu'un soin particulier a été apporté à l'analyse de ces items communs entre 2004 et 2010. Ainsi les items retenus dans l'analyse finale devaient d'une part ne pas présenter de fonctionnement différentiel (par exemple un écart de taux de réussite entre les deux passations anormalement élevé) et d'autre part devait avoir des propriétés psychométriques satisfaisantes.

La construction de l'échelle de performance

Les échelles de performance ont été élaborées en utilisant les modèles de réponse à l'item. Pour chaque échelle, le score moyen de la capacité mesurée, correspondant à la performance moyenne des élèves de l'échantillon de 2004, a été fixé par construction à 250 et l'écart-type à 50. Cela implique qu'environ deux tiers des élèves ont un score compris entre 200 et 300. Mais cette échelle, comme celle de l'enquête PISA, n'a aucune valeur normative et, en particulier, la moyenne de 250 ne constitue en rien un seuil qui correspondrait à des compétences minimales à atteindre.

Sur la base de constats fréquemment établis dans les différentes évaluations antérieures de la DEPP, qui montrent que 15 % des élèves peuvent être considérés en difficultés en fin de scolarité obligatoire, la partie la plus basse de l'échelle est constituée des scores obtenus par les 15 % d'élèves ayant les résultats les plus faibles. A l'opposé, la partie supérieure, constituée des scores les plus élevés, rassemble 10 % des élèves. Entre ces deux niveaux, l'échelle a été scindée en trois parties d'amplitudes de scores égales correspondant à trois groupes intermédiaires.

L'échelle, telle qu'elle est construite, permet d'observer l'évolution dans le temps de la répartition des élèves entre les différents groupes et de voir par exemple si le pourcentage d'élèves associé aux compétences les plus complexes a augmenté en 2010 ou non.

Les modèles de réponse à l'item ont l'avantage de positionner sur la même échelle les scores des élèves et les difficultés des items. Cette correspondance permet de caractériser les compétences maîtrisées par chacun des groupes d'élèves.

En espagnol, pour des raisons techniques, il n'a pas été possible de construire d'échelles communes aux évaluations 2004-2010. Les répartitions des élèves dans les groupes de niveau des échelles sont présentées pour l'évaluation 2010. La comparaison des évolutions des performances des élèves repose donc uniquement sur une comparaison des taux de réussite moyens aux items communs 2004-2010.

Correspondance avec les items et description des groupes

À chacun des groupes sont alors associés les items correspondant, c'est-à-dire les items que maîtrisent les élèves du groupe. Un item est considéré comme maîtrisé par un groupe lorsque 50 % des élèves les plus faibles du groupe l'ont réussi.

On rappelle enfin que, par cette méthode, les élèves du groupe 1 maîtrisent les savoirs et les compétences de ceux du groupe 0, plus ceux propres à leur groupe. De même, ceux du groupe 2 maîtrisent les savoirs et les compétences des groupes 0 et 1 ainsi que les leurs, et ainsi de suite.

Cette mise en correspondance entre les élèves et les items permet de décrire précisément les compétences et les connaissances que maîtrisent les élèves de chacun des six groupes.

ANNEXES

Annexe 1. Évaluation CEDRE anglais : réponses des chefs d'établissement au questionnaire de contexte

Toutes les données sont des pourcentages sauf les moyennes, « rangs moyens » et les « choix moyens ». Les calculs ont été effectués les chefs d'établissement répondants. Pour les moyennes et les « choix moyens », les évolutions significatives entre 2004 et 2010 sont marquées par le symbole « * ».

1. Si vous aviez à porter un jugement global, sur la qualité du cadre de travail et de vie de votre établissement, vous diriez que vous êtes :

	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	Choix moyen
	pas du tout satisfait	peu satisfait	assez satisfait	très satisfait	
2004	0	5,3	56,8	37,9	3,3
2010	0	7,2	54,5	38,3	3,3

2. Plus précisément, quel jugement portez-vous sur votre établissement en termes de... : (une réponse par ligne)

	Négatif	Plutôt négatif	Plutôt positif	Positif	Choix moyen
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
a. Qualité de l'enseignement	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	0	3	53,4	43,6	3,4
2010	0	2,3	54,9	42,8	3,4
b. Réputation de l'établissement	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	2,4	10,2	38,6	48,8	3,3
2010	0	17,7	38,1	44,2	3,3
c. Circulation de l'information	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	0	12	67,8	20,2	3,1
2010	0	11,5	67,7	20,8	3,1
d. Stabilité de l'équipe de direction	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	2,4	8,5	37,3	51,8	3,4
2010	3,1	10,2	40,2	46,5	3,3
e. Stabilité du corps enseignant	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	1,2	5,7	43,7	49,4	3,4
2010	0	6,1	45,4	48,5	3,4
f. Qualité des relations entre les personnes	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	0	4,8	57,1	38,1	3,3
2010	0	7,2	59	33,8	3,3
g. Animation culturelle et sportive	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	0	6	49,2	44,8	3,4
2010	0	4,3	49,4	46,3	3,4
h. Représentation et participation des élèves	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	1,7	19,8	58,7	19,8	3
2010	0	19,8	60,5	19,7	3
i. Sentiment de bien-être au collège	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	0	2,9	59,1	38	3,3
2010	0	7,6	59,6	32,8	3,2

3. Dans le cadre de l'accompagnement éducatif, avez vous mis en place des activités liées à l'apprentissage des langues ?

OUI 1 **68,8**

NON 2 **31,2**

4. Selon vous, dans votre établissement, dans quelle mesure l'apprentissage des élèves de troisième est-il gêné par

	Pas du tout	Assez peu	Assez	Beaucoup	Choix moyen
a. le niveau trop bas des attentes des enseignants ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	73,7	19,9	6,4	0	1,3
2010	66,5	25,4	7,6	0,5	1,4
b. l'absentéisme des élèves ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	52,8	38,3	8,3	0,6	1,6
2010	39,5	47	11,7	1,8	1,8*
c. des relations médiocres entre élèves et enseignants ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	52,2	42,5	4,2	1,1	1,5
2010	44,8	44,6	10,1	0,5	1,7
d. la rotation des enseignants ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	72,3	24,6	3,1	0	1,3
2010	66,4	25,9	6,6	1,1	1,4
e. le manque de soutien des parents lors du travail à la maison des élèves ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	4,7	29,5	38	27,8	2,9
2010	2,5	31,3	42	24,2	2,9
f. les élèves qui perturbent les cours ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	12,5	59,7	25,4	2,4	2,2
2010	10,7	52,3	31,1	5,9	2,3*
g. les enseignants ne prenant pas suffisamment en compte les besoins individuels des élèves ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	15,1	49,2	32,7	3	2,2
2010	15,2	41,9	33,5	9,4	2,4
h. l'absentéisme des enseignants ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	46,5	47,5	5,3	0,7	1,6
2010	40,3	46,8	11,8	1,1	1,7*
i. les élèves qui sèchent les cours ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	54,4	39,1	5,3	1,2	1,5
2010	46,2	43	7,9	2,9	1,7*
j. les élèves qui manquent de respect envers les enseignants ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	32,2	59,3	8,5	0	1,8
2010	24,1	57,9	14,7	3,3	2*
k. la résistance au changement du personnel?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	31,2	38,2	25,1	5,5	2
2010	25,9	41,6	24	8,5	2,1
l. le temps d'enseignement trop réduit ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	46,2	40,4	12,8	0,6	1,7
2010	33,3	42,2	21,2	3,3	1,9*

m. la consommation d'alcool ou de drogues illégales?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	67,8	32,2	0	0	1,3
2010	78,4	20,1	1	0,5	1,2
n. une sévérité excessive des enseignants à l'égard des élèves ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	39,6	54,5	5,9	0	1,6
2010	48,6	38,7	11,1	1,6	1,7
o. les élèves qui intimident ou brutalisent d'autres élèves ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	46,6	48,5	4,9	0	1,6
2010	44,4	48,1	7	0,5	1,6
p. le fait que les élèves ne sont pas encouragés à donner la pleine mesure de leurs capacités ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	38	39,6	19,4	3	1,9
2010	30,6	37,5	27,7	4,2	2
q. le fait que les élèves proviennent de milieux familiaux défavorisés ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	20,5	35,3	28,4	15,8	2,4
2010	25,2	35,7	24	15,1	2,3

5. Les langues font-elles partie du projet d'établissement ?

OUI 1 **92**

NON 2 **8**

6. Votre établissement organise-t-il des voyages linguistiques ?

OUI 1 **89,2**

NON 2 **10,8**

Si oui, indiquez le nombre de voyages qui ont concerné votre établissement :

	Langue concernée	Cette année scolaire	En moyenne les trois dernières années
A.	En Anglais	1	1,7
B.	En Allemand	0,8	1,4
C.	En Espagnol	0,5	1,1
D.	Autre	0,8	1,3

7. Quel matériel est disponible pour l'enseignement des langues ?

	Matériel	Oui	Non
A.	Lecteur de cassettes audio	<input type="checkbox"/> 1 96,9	<input type="checkbox"/> 2 3,1
B.	Lecteur de CD	<input type="checkbox"/> 1 99	<input type="checkbox"/> 2 1
C.	Téléviseur	<input type="checkbox"/> 1 98	<input type="checkbox"/> 2 2
D.	Magnétoscope	<input type="checkbox"/> 1 94,2	<input type="checkbox"/> 2 5,8
E.	Lecteur DVD	<input type="checkbox"/> 1 100	<input type="checkbox"/> 2 0
F.	Rétroprojecteur	<input type="checkbox"/> 1 97,9	<input type="checkbox"/> 2 2,1
G.	Vidéoprojecteur	<input type="checkbox"/> 1 92,4	<input type="checkbox"/> 2 7,6
H.	MP3	<input type="checkbox"/> 1 32,7	<input type="checkbox"/> 2 67,3
I.	Tableau numérique interactif	<input type="checkbox"/> 1 40,2	<input type="checkbox"/> 2 59,8
J.	Ordinateur	<input type="checkbox"/> 1 93	<input type="checkbox"/> 2 7
K.	Connexion internet	<input type="checkbox"/> 1 95,5	<input type="checkbox"/> 2 7,5
L.	Laboratoire de langue	<input type="checkbox"/> 1 22	<input type="checkbox"/> 2 78

Annexe 2. Évaluation CEDRE anglais : réponses des enseignants au questionnaire de contexte

Toutes les données sont des pourcentages sauf les moyennes, « rangs moyens » et les « choix moyens ». Les calculs ont été effectués les élèves répondants. Pour les moyennes et les « choix moyens », les évolutions significatives entre 2004 et 2010 sont marquées par le symbole « * ».

1. Vous êtes de sexe :		2004	2010
Masculin	<input type="checkbox"/> 1	17,6	15,3
Féminin	<input type="checkbox"/> 2	82,4	84,7

2. Quel est votre grade ?

	Certifié	Agrégé	Maître auxiliaire	Autre
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2004	84,3	2,8	3,2	9,7
2010	86,3	1,8	4,4	7,5

3. Quel est votre plus haut diplôme :

	Licence	Maîtrise	DEA ou doctorat	Autre
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2004	53,5	35,4	3,4	7,7
2010	47,1	40,5	6,2	6,2

4. Parmi ces certificats, du(es)quel(s) êtes-vous titulaire ?

	Aucun	Diplôme de Compétences en Langues (DCL)	Diplôme Anglais Langue Etrangère (DALE)	Autre
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2010 oui	67,4	3,5	4,9	25,2
non	32,6	96,5	95,1	74,8

5. Depuis combien de temps enseignez-vous l'anglais (y compris cette année) ?

	Moyenne
2004	17,5
2010	17,9

6. Depuis combien de temps exercez-vous dans cet établissement (y compris cette année ?)

	Moyenne
2004	9,3
2010	9,2

7. En complément de vos heures d'enseignement, avez-vous des activités de formateur concernant l'enseignement de l'anglais ?

OUI <input type="checkbox"/> 1	2004 14,2	2010 9,8
NON <input type="checkbox"/> 2	85,8	90,2

8. Avant de devenir professeur d'anglais, avez-vous suivi des cours, un stage ou une formation d'au moins 6 mois dans un pays anglophone ?

OUI <input type="checkbox"/> 1	2004 60,4	2010 64,5
NON <input type="checkbox"/> 2	39,6	35,5

9. Avez-vous effectué un séjour d'au moins 6 mois dans un pays anglophone pour des raisons autres que suivre des études ou une formation ?

OUI <input type="checkbox"/> 1	2004 42,4	2010 55,6
NON <input type="checkbox"/> 2	57,6	44,4

10. Au cours de vos quatre dernières années d'enseignement, avez-vous suivi des stages de formation continue de plus de 30 heures dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de l'anglais ?

OUI <input type="checkbox"/> 1	2004 20,2	2010 23,1
NON <input type="checkbox"/> 2	79,8	76,9

Si vous avez répondu OUI à la question précédente, indiquez leur durée et le lieu où ils se sont déroulés.

	moyenne	% des cas où une partie au moins a eu lieu dans un pays anglophone
2004	76,6 h	92,2
2010	76,1 h	85,5

11. Avez-vous choisi votre cursus universitaire avec l'intention de devenir enseignant d'anglais ?

		2004	2010
OUI	<input type="checkbox"/> 1	77	77,2
NON	<input type="checkbox"/> 2	23	22,8

12. Si vous en aviez l'occasion, quitteriez-vous l'enseignement ?

		2004	2010
OUI	<input type="checkbox"/> 1	26	37,4
NON	<input type="checkbox"/> 2	74	62,6

13. Pensez-vous que votre profession est valorisée par la société ?

	Pas du tout	Très peu	Comme il convient	Beaucoup	Choix moyen
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	16,2	61,7	21	1,1	2,1
2010	20,7	70,1	8,7	0,5	1,9*

14. Pensez-vous que vos élèves valorisent votre travail ?

	Pas du tout	Très peu	Comme il convient	Beaucoup	Choix moyen
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	4,2	40,6	49,1	6,1	2,6
2010	4,1	49,8	41,3	4,8	2,5

**15. Combien de cours d'anglais assurez-vous par semaine dans la classe évaluée ?
Quelle est la durée en minutes de chaque cours ?**

Nombre de cours par semaine

	Moyenne
2004	3,7
2010	4,3

Durée de chaque cours en minutes

	Moyenne
2004	54,2
2010	55

16. Au total, combien d'heures de cours par semaine assurez-vous ?

Nombre de cours d'anglais

	Moyenne
2004	18
2010	18

17. Combien d'heures en moyenne par semaine consacrez-vous à la préparation de vos cours d'anglais ?

	Moyenne
2004	13,2
2010	13,5

18. De quel matériel disposez-vous ?

		Dans votre classe
A.	Lecteur de cassettes audio	<input type="checkbox"/> 1 83,4
B.	Lecteur de CD	<input type="checkbox"/> 1 80,3
C.	Téléviseur	<input type="checkbox"/> 1 60,5
D.	Magnétoscope	<input type="checkbox"/> 1 50,5
E.	Lecteur DVD	<input type="checkbox"/> 1 58,7
F.	Rétroprojecteur	<input type="checkbox"/> 1 67,4
G.	Vidéoprojecteur	<input type="checkbox"/> 1 26,8
H.	MP3	<input type="checkbox"/> 1 14,5
I.	Tableau numérique interactif	<input type="checkbox"/> 1 4,2
J.	Ordinateur	<input type="checkbox"/> 1 38,4
K.	Connexion internet	<input type="checkbox"/> 1 35,1
L.	Laboratoire de langue/ laboratoire multimédia	<input type="checkbox"/> 1 2,7

		Dans votre établissement
A.	Lecteur de cassettes audio	<input type="checkbox"/> 1 90,8
B.	Lecteur de CD	<input type="checkbox"/> 1 93,5
C.	Téléviseur	<input type="checkbox"/> 1 93,6
D.	Magnétoscope	<input type="checkbox"/> 1 87,3
E.	Lecteur DVD	<input type="checkbox"/> 1 94,1

F.	Rétroprojecteur	<input type="checkbox"/> 1 91,3
G.	Vidéoprojecteur	<input type="checkbox"/> 1 82,6
H.	MP3	<input type="checkbox"/> 1 25,5
I.	Tableau numérique interactif	<input type="checkbox"/> 1 44,3
J.	Ordinateur	<input type="checkbox"/> 1 94,5
K.	Connexion internet	<input type="checkbox"/> 1 94,3
L.	Laboratoire de langue/ laboratoire multimédia	<input type="checkbox"/> 1 32

19. Précisez la fréquence avec laquelle vous utilisez les ressources suivantes :

		Très rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Choix moyen
A.	Manuel scolaire 2010	<input type="checkbox"/> 1 8,9	<input type="checkbox"/> 2 12,6	<input type="checkbox"/> 3 25,7	<input type="checkbox"/> 4 52,8	3,2
B.	Cassettes audio spécifiques pour l'enseignement de l'anglais 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 2,8 8	<input type="checkbox"/> 2 11,5 11,4	<input type="checkbox"/> 3 22,7 25,4	<input type="checkbox"/> 4 63 55,2	3,5 3,3*
C.	Cassettes audio autres 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 39,7 38,8	<input type="checkbox"/> 2 51,9 42,2	<input type="checkbox"/> 3 6,4 14,8	<input type="checkbox"/> 4 2 4,2	1,7 1,8*
D.	Cassettes vidéo spécifiques pour l'enseignement de l'anglais 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 46,4 49,8	<input type="checkbox"/> 2 46,4 40	<input type="checkbox"/> 3 5,1 8,3	<input type="checkbox"/> 4 2,1 1,9	1,6 1,6
E.	Cassettes vidéo autres 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 37,5 49,6	<input type="checkbox"/> 2 53,2 38,8	<input type="checkbox"/> 3 7,2 7,4	<input type="checkbox"/> 4 2,1 4,2	1,7 1,7
F.	DVD 2010	<input type="checkbox"/> 1 20,5	<input type="checkbox"/> 2 57	<input type="checkbox"/> 3 16,6	<input type="checkbox"/> 4 5,9	2,1
G.	Logiciels informatiques conçus pour l'enseignement de l'anglais 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 77,8 73,1	<input type="checkbox"/> 2 15,9 22,3	<input type="checkbox"/> 3 4 3,5	<input type="checkbox"/> 4 2,3 1,1	1,3 1,3

H.	Internet 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 65,6 30	<input type="checkbox"/> 2 26 38,5	<input type="checkbox"/> 3 5,8 18,8	<input type="checkbox"/> 4 2,6 12,7	1,4 2,1*
I.	Laboratoire de langue 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 90,4 77,3	<input type="checkbox"/> 2 6,1 14,7	<input type="checkbox"/> 3 0,7 6,3	<input type="checkbox"/> 4 2,8 1,7	1,2 1,3*
J.	TNI (tableau numérique interactif) 2010	<input type="checkbox"/> 1 89,7	<input type="checkbox"/> 2 4,5	<input type="checkbox"/> 3 2,2	<input type="checkbox"/> 4 3,6	1,2
K.	MP3 2010	<input type="checkbox"/> 1 66,8	<input type="checkbox"/> 2 13,1	<input type="checkbox"/> 3 11,3	<input type="checkbox"/> 4 8,8	1,6
L.	Visio-conférences 2010	<input type="checkbox"/> 1 96,5	<input type="checkbox"/> 2 3,5	<input type="checkbox"/> 3 0	<input type="checkbox"/> 4 0	1
M.	Jeux 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 25,8 20,9	<input type="checkbox"/> 2 54,2 55	<input type="checkbox"/> 3 14,5 19,4	<input type="checkbox"/> 4 5,5 4,7	2 2,1
N.	Chansons 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 18,8 10,7	<input type="checkbox"/> 2 62,9 68,2	<input type="checkbox"/> 3 14,9 15,7	<input type="checkbox"/> 4 3,4 5,4	2 2,2*
O.	Journaux, magazines, bandes dessinées 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 25,1 17,8	<input type="checkbox"/> 2 56,8 59,1	<input type="checkbox"/> 3 14,7 18,1	<input type="checkbox"/> 4 3,4 5	2 2,1*
P.	Livres de bibliothèque adaptés 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 73 66,8	<input type="checkbox"/> 2 20,7 27,1	<input type="checkbox"/> 3 4,8 5,5	<input type="checkbox"/> 4 1,5 0,6	1,3 1,4
Q.	Assistant anglophone 2010	<input type="checkbox"/> 1 62,4	<input type="checkbox"/> 2 17,3	<input type="checkbox"/> 3 14,5	<input type="checkbox"/> 4 5,8	1,6

20. Avec quelle fréquence utilisez-vous dans votre pratique d'enseignement les techniques suivantes ?

		Très rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Choix moyen
A.	Vous commencez votre cours en expliquant les nouveaux concepts, mots, formes grammaticales, puis vous mettez en œuvre les activités appropriées pour les mettre en pratique.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	2 1,9
	2004	45,6	22,8	20	11,6	
	2010	48,2	23,6	17,2	11	
B.	Vous suivez la progression du manuel.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	3 2,6*
	2004	7	16	49,8	27,2	
	2010	16,2	25,1	37,4	21,3	
C.	Vous avez recours à des jeux de rôles et des simulations pour créer dans la classe des situations de communication presque authentiques.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	2,5 2,9*
	2004	14,3	41,2	27,3	17,2	
	2010	4,8	25,6	41,5	28,1	
D.	Vous encouragez vos élèves à communiquer en anglais à l'intérieur de la classe.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	3,4 3,5*
	2004	2	10,1	35,3	52,6	
	2010	1,8	6	29,4	62,8	
E.	Vous enseignez à vos élèves les points essentiels du contexte socio-économique des pays anglophones.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	2,5 2,4
	2004	16,5	37,2	31,1	15,2	
	2010	13,5	44,5	29,1	12,9	
F.	Vous utilisez Internet dans le cadre de vos cours.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	1,4 2*
	2004	70	22	5,7	2,3	
	2010	38,7	34,4	16,2	10,7	
G.	Vous tenez compte de ce que vos élèves aiment et de leur opinion dans la préparation de vos cours.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	2,5 2,7*
	2004	10,4	41,6	34	14	
	2010	5,3	40,5	35,7	18,5	
H.	Vous vous informez auprès de vos collègues d'autres matières des thèmes qu'ils traitent en cours.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	2,4 2,4
	2004	11,2	48,1	30,6	10,1	
	2010	8,6	53,1	29,2	9,1	

I.	Vous encouragez la dynamique du travail en paire ou en groupe dans vos cours. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 13,2 4,8	<input type="checkbox"/> 2 32,9 25,8	<input type="checkbox"/> 3 35 40,8	<input type="checkbox"/> 4 18,9 28,6	2,6 2,9*
J.	Vous encouragez vos élèves à utiliser l'anglais en dehors de vos cours (lettres, email, échanges...) 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 21,9 21,4	<input type="checkbox"/> 2 40,6 39,4	<input type="checkbox"/> 3 25 24,5	<input type="checkbox"/> 4 12,5 14,7	2,3 2,3
K.	Vous apprenez à vos élèves à utiliser la langue en situation et à développer des stratégies communicatives. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 4,3 1,8	<input type="checkbox"/> 2 17,7 16,6	<input type="checkbox"/> 3 50,2 43,7	<input type="checkbox"/> 4 27,8 37,9	3 3,2*
L.	Vous aidez vos élèves à développer des stratégies d'apprentissage afin qu'ils deviennent autonomes dans le processus d'apprentissage. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 1,7 2,3	<input type="checkbox"/> 2 13,7 14,5	<input type="checkbox"/> 3 41,4 38,1	<input type="checkbox"/> 4 43,2 45,1	3,3 3,3
M.	Vous définissez des priorités entre les objectifs et les contenus. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 2,5 2,3	<input type="checkbox"/> 2 11,7 11,4	<input type="checkbox"/> 3 44 43,4	<input type="checkbox"/> 4 41,8 42,9	3,3 3,3
N.	Vous répartissez la classe en groupes homogènes selon les compétences linguistiques des élèves. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 63,7 56	<input type="checkbox"/> 2 28,2 32,4	<input type="checkbox"/> 3 6,3 9,5	<input type="checkbox"/> 4 1,8 2,1	1,5 1,6
O.	Vous adaptez les critères d'évaluation aux objectifs pédagogiques. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 0,5 0,8	<input type="checkbox"/> 2 9 7,7	<input type="checkbox"/> 3 34,7 32,3	<input type="checkbox"/> 4 55,8 59,2	3,5 3,5
P.	Lorsque vous évaluez vos élèves, vous tenez compte de leur auto-évaluation. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 42,2 36,1	<input type="checkbox"/> 2 37,6 38,9	<input type="checkbox"/> 3 15,3 17,7	<input type="checkbox"/> 4 4,9 7,3	1,8 2

21. Au cours d'une séance, quelle proportion de votre temps de parole se fait en anglais ? Donnez une estimation moyenne en pourcentage.

	0 – 25 %	26 – 50 %	51 – 75 %	76 – 100 %	Choix moyen
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	5	28,7	53,2	13,1	2,7
2010	4,1	15,3	49,6	31	3,1*

22. Quelles sont, pour vous, les priorités dans votre pratique d'enseignement ? Dans la liste ci-dessous, classez les propositions de la plus importante (1) à la moins importante (6).

		Rang moyen
A.	L'entraînement à la production orale 2004 2010	2 1,7
B.	L'entraînement à la production écrite 2004 2010	4,2 4,4
C.	L'apprentissage du lexique 2004 2010	3,9 3,8
D.	La maîtrise des connaissances grammaticales et syntaxiques 2004 2010	3,2 3,8
E.	Le développement de la pratique courante de la langue 2004 2010	2,4 2,6
F.	La mise en jeu des compétences de prises d'informations 2004 2010	4,6 4,5

23. Avec quelle fréquence organisez-vous des activités qui permettent à vos élèves d'utiliser l'anglais dans des situations réelles ?

		Très rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Choix moyen
A.	Vous vous mettez en rapport avec des collègues dans d'autres pays pour trouver des correspondants pour vos élèves.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
	2004	55,9	29,7	7,6	6,8	1,7
	2010	63,4	21,9	7,9	6,8	1,6
B.	Vous organisez des échanges avec des enseignants et des élèves de pays anglophones.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
	2004	66,5	16,4	8,7	8,4	1,6
	2010	61,1	21,7	7,6	9,6	1,7
C.	Vous organisez des activités extra scolaires pour favoriser la pratique de l'anglais.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
	2004	57,2	22,8	14,1	5,9	1,7
	2010	55,8	25,4	9	9,8	1,7
D.	Vous créez des groupes de discussion sur Internet.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
	2004	95,6	1,8	1,4	1,2	1,1
	2010	93,4	4,2	1,8	0,6	1,1
E.	Vous utilisez la visio-conférence	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
	2010	98,1	1,6	0,3	0	1

24. Vous donnez du travail à faire à la maison à vos élèves :

	Jamais	Une ou deux fois par mois	Une fois par semaine	À chaque cours	Choix moyen
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	0,3	13,5	10,3	75,9	3,6
2010	0,5	3	10,9	85,6	3,8*

25. Comment décririez-vous vos relations avec vos collègues ?

		Très peu satisfaisant	Peu satisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant	Choix moyen
A.	Relations professionnelles.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
	2004	2,4	4,9	54,5	38,2	3,3
	2010	1,8	7,2	48,6	42,4	3,3
B.	Relations personnelles.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
	2004	1,3	4,2	57,4	37,1	3,3
	2010	2,4	3,7	53	40,9	3,3
C.	Climat de collaboration et soutien entre collègues.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
	2004	2,1	12,7	52,4	32,8	3,2
	2010	2,9	10,6	49,1	37,4	3,2
D.	Niveau d'accord sur les critères d'enseignement et d'évaluation.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
	2004	7,3	15,2	54,8	22,7	2,9
	2010	2,6	14,7	52,4	30,3	3,2*

26. Vous diriez que le niveau de la classe testée est : (cochez une seule réponse)

A.	Très bon	<input type="checkbox"/> 1	3,1
B.	Bon	<input type="checkbox"/> 2	14,6
C.	Moyen	<input type="checkbox"/> 3	43,5
D.	Faible	<input type="checkbox"/> 4	24,6
E.	Très faible	<input type="checkbox"/> 5	14,2

27. À votre avis, quel est le niveau de difficulté de l'évaluation soumise aux élèves dans le cadre de la présente étude ?

		Très facile	Facile	Difficile	Très difficile	Choix moyen
A.	Compréhension de l'oral	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
	2004	4,4	60	28,1	7,5	2,4
	2010	2,9	52,3	36,4	8,4	2,5
B.	Compréhension de l'écrit	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
	2004	4,8	49,5	39,8	5,9	2,5
	2010	1,2	51,1	40,2	7,5	2,5
C.	Expression écrite	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
	2004	3,9	43,7	42,6	9,8	2,6
	2010	1,7	39,2	45,9	13,2	2,7

28. Pensez-vous que le type d'exercice utilisé dans cette évaluation est familier à vos élèves ?

		Oui	Non
A.	Compréhension de l'oral	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
	2004	74,7	25,3
	2010	88,1	11,9
B.	Compréhension de l'écrit	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
	2004	76,3	23,7
	2010	85,1	14,9
C.	Expression écrite	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
	2004	73,2	26,8
	2010	85,4	14,6

Annexe 3. Évaluation CEDRE anglais : réponses des élèves au questionnaire de contexte

Toutes les données sont des pourcentages sauf les « rangs moyens » et les « choix moyens ». Les calculs ont été effectués les élèves répondants. Pour les « choix moyens », les évolutions significatives entre 2004 et 2010 sont marquées par le symbole « * ».

Quelle(s) langue(s) est(sont) parlée(s) à la maison? (une ou plusieurs réponses possibles)

		OUI	NON
Français	<input type="checkbox"/> 1	97,7	2,3
Allemand	<input type="checkbox"/> 2	2,8	97,2
Anglais	<input type="checkbox"/> 3	10,6	89,4
Espagnol	<input type="checkbox"/> 4	8,8	91,2
Autre	<input type="checkbox"/> 5	16,6	84,4

Quelle autre langue vivante apprenez-vous ?

		OUI	NON
Espagnol	<input type="checkbox"/> 1	76,8	23,2
Allemand	<input type="checkbox"/> 2	12,3	87,7
Autre	<input type="checkbox"/> 3	17,2	82,8

Dans votre classe, y a-t-il d'autres matières enseignées en langue anglaise ?

		OUI	NON
Aucune	<input type="checkbox"/> 1	93,8	6,2
Histoire-géographie	<input type="checkbox"/> 2	4,4	95,6
Sciences	<input type="checkbox"/> 3	1,7	98,3
Mathématiques	<input type="checkbox"/> 4	1,8	98,2
Autre	<input type="checkbox"/> 5	2	98

Quel type d'enseignement de l'anglais suivez-vous?

		2004	2010
Première langue	<input type="checkbox"/> 1	97,7	94
Deuxième langue	<input type="checkbox"/> 2	2,3	6

Etes-vous en section européenne ?

OUI	<input type="checkbox"/> 1	15,4	NON	<input type="checkbox"/> 2	84,6
-----	----------------------------	------	-----	----------------------------	------

Etes-vous en section bilangue ?

OUI	<input type="checkbox"/> 1	19,8	NON	<input type="checkbox"/> 2	80,2
-----	----------------------------	------	-----	----------------------------	------

Selon vous, où avez-vous le plus appris l'anglais?

Dans la liste ci-dessous, classez les situations proposées de 1 à 5 de la plus importante (1) à la moins importante (5).

(rang moyen)	Votre classement (de 1 à 5)	
	2004	2010
À l'école ou au collège essentiellement	1,3	1,4
Lors de cours particuliers	3,6	3,5
En famille	3,3	3,1
Lors de séjours à l'étranger	2,8	2,8
Autre, précisez :	3,9	4,1

Avez-vous déjà habité plus de 6 mois dans un pays où vous deviez utiliser l'anglais pour être compris(e) ?

		2004	2010
Oui	<input type="checkbox"/> 1	1,3	1,9
Non	<input type="checkbox"/> 2	98,7	98,1

Avez-vous déjà été en vacances dans un pays où vous deviez utiliser l'anglais pour être compris(e) ?

		2004	2010
Oui	<input type="checkbox"/> 1	43,3	50,9
Non	<input type="checkbox"/> 2	56,7	49,1

En dehors des cours, écoutez-vous des émissions de radio en anglais ?

	Jamais	Moins d'une fois par mois	1 à 3 fois par mois	Une fois par semaine	Plus d'une fois par semaine	Chaque jour	Choix moyen
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	
2004	83,8	8,3	3,3	1,7	1,7	1,2	1,3
2010	71,9	12,7	6,9	2,7	3,2	2,6	1,6*

En dehors des cours, regardez-vous des émissions, des films, des vidéos, des séries en anglais à la télévision, sur internet, au cinéma... ?

	Jamais	Moins d'une fois par mois	1 à 3 fois par mois	Une fois par semaine	Plus d'une fois par semaine	Chaque jour	Choix moyen
VO sous-titrée	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	
2004	36,4	38,1	15,2	4,3	4	2	2,1
2010	28,5	24,8	20,8	8,7	12	5,2	2,7*
VO non sous-titrée	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	
2004	75,8	14,6	4,7	1,7	1,8	1,4	1,4
2010	61,9	17,8	8,2	3,8	4,7	3,6	1,8*

En dehors des cours, écoutez-vous de la musique en anglais ?

	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent	Choix moyen
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	2,4	7,3	32,3	58	3,46
2010	2,5	6,8	24,2	66,5	3,55*

En dehors des cours, avez-vous d'autres occasions d'être en contact avec la langue anglaise ?

Voici ci-dessous une liste de circonstances dans lesquelles on peut avoir l'**occasion d'être en contact** avec la langue anglaise. Cochez pour chaque proposition l'option qui convient le mieux à votre cas personnel :

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent	Choix moyen
Par les jeux vidéo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	23,3	30,2	26,1	20,4	2,4
2010	25,8	40	18,9	15,3	2,2*
Au cinéma	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	56,7	33,8	6,6	2,9	1,6
2010	42,4	45	8,6	4	1,7*
Par les journaux	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	81,1	15,6	2,2	1,1	1,2
2010	71,9	22,2	4,5	1,4	1,4*
Par les magazines	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	57,2	34,5	5,9	2,4	1,5
2010	41,7	42,5	12,7	3,1	1,8*
Par des livres	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	72,4	22,7	3,6	1,3	1,3
2010	60,2	30,3	7,1	2,4	1,5*
Par Internet	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	27,4	29,9	25,2	17,5	2,3
2010	7,1	30	38	24,9	2,8*
Par les podcasts	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2010	63,8	20,8	9,6	5,8	1,6
En voyageant à l'étranger	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	45,4	29,6	14,7	10,3	1,9
2010	36,1	31,9	18	14	2,1*

Aimez-vous la langue anglaise?

	Je ne l'aime pas du tout	Je ne l'aime pas beaucoup	Je l'aime un peu	Je l'aime beaucoup	Choix moyen
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	11,7	19,7	41	27,6	2,8
2010	11,3	17,5	40,1	31,1	2,9

Est-ce important pour vous de connaître l'anglais ?

	Pas du tout important	Peu important	Assez important	Très important	Choix moyen
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	4,4	14,7	40,1	40,8	3,2
2010	5,5	15,2	37	42,3	3,2

Quels avantages y a-t-il pour vous à connaître l'anglais?

Dans la liste ci-dessous, classez les avantages proposés par ordre d'importance **pour vous**. Mettez le chiffre 1 pour l'affirmation qui vous paraît la plus importante, puis le chiffre 2 pour celle qui vous paraît la plus importante parmi les 6 restantes, etc..., jusqu'à mettre 7 à celle qui vous paraît la moins importante.

Grâce à l'anglais, je pourrai : (rang moyen)	Votre classement (de 1 à 7)	
	2004	2010
me faire mieux comprendre à l'étranger.	2,8	2,7
mieux comprendre les paroles des chansons en anglais.	4,3	4,3
poursuivre des études.	2,8	3,2
avoir plus de chances de trouver un bon emploi.	3,3	3,4
lire des livres en anglais.	6,1	5,9
comprendre des émissions de télévision ou des films en anglais non sous-titrés.	5,1	5
échanger plus facilement avec des étrangers.	3,4	3,6

**En moyenne, combien de temps passez-vous chaque semaine à faire vos devoirs d'anglais ?
Entourez la réponse correspondante.**

	Moins d'un quart d'heure	Entre un quart d'heure et une demi-heure	Entre une demi-heure et une heure	Entre 1 et 2 heures	Plus de 2 heures	Choix moyen
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	
2004	23,3	35,2	28	11,2	2,3	2,3
2010	27,7	31,2	26	11,7	3,4	2,3

En cours d'anglais

	Jamais	De temps en temps	La moitié du temps	Presque tout le temps	Choix moyen
Le professeur s'adresse aux élèves en anglais.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	2,2	8,1	26,2	63,5	3,5
2010	2,2	10,5	31,8	55,5	3,4*
Les élèves communiquent en anglais pendant le cours.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	18,9	29,7	23,2	28,2	2,6
2010	14,8	31,5	32,8	20,9	2,6
Le professeur s'efforce de faire s'exprimer tous les élèves.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	4,6	13,7	20,5	61,2	3,4
2010	5,9	16,7	26,5	50,9	3,2*
Le professeur parle en anglais, toujours avec le ou les mêmes élèves.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	47,6	27,7	14,7	10	1,9
2010	35,9	35,9	17,4	10,8	2*
C'est surtout le professeur qui mobilise la parole.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	10,2	27,1	42,2	20,5	2,7
2010	13,1	33,3	33,3	20,3	2,6*
Le professeur souligne de façon positive les progrès des élèves.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	15,2	31,4	23	30,4	2,7
2010	12,8	27,9	26,7	32,6	2,8*

<p>Pour le professeur l'important est que les élèves s'expriment en anglais même s'ils font des erreurs.</p> <p>2004 2010</p>	<input type="checkbox"/> 1 4,4 4,8	<input type="checkbox"/> 2 7,3 9,4	<input type="checkbox"/> 3 17,6 17,7	<input type="checkbox"/> 4 70,7 68,1	<p>3,5 3,5</p>
<p>Le professeur signale les erreurs et donne les explications qui permettent de ne pas refaire ces erreurs.</p> <p>2004 2010</p>	<input type="checkbox"/> 1 3,2 3,8	<input type="checkbox"/> 2 7,1 11,7	<input type="checkbox"/> 3 15,8 20,9	<input type="checkbox"/> 4 73,9 63,6	<p>3,6 3,4*</p>
<p>En cours d'anglais, les élèves travaillent en petits groupes.</p> <p>2004 2010</p>	<input type="checkbox"/> 1 54,4 37,7	<input type="checkbox"/> 2 39,8 50,3	<input type="checkbox"/> 3 3,8 8,4	<input type="checkbox"/> 4 2 3,6	<p>1,5 1,8*</p>
<p>Le professeur tient compte de l'avis des élèves pour choisir les activités.</p> <p>2004 2010</p>	<input type="checkbox"/> 1 42,1 49,3	<input type="checkbox"/> 2 38,6 32,2	<input type="checkbox"/> 3 11,9 12,4	<input type="checkbox"/> 4 7,4 6,1	<p>1,84 1,75*</p>

Quels matériels ou ressources sont utilisés en cours d'anglais ?

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent	Choix moyen
<p>Manuel scolaire</p> <p>2010</p>	<input type="checkbox"/> 1 15,3	<input type="checkbox"/> 2 20,1	<input type="checkbox"/> 3 25,4	<input type="checkbox"/> 4 39,2	2,9
<p>Cassettes audio</p> <p>2004 2010</p>	<input type="checkbox"/> 1 3,8 13,4	<input type="checkbox"/> 2 23,3 24	<input type="checkbox"/> 3 34,4 37	<input type="checkbox"/> 4 38,5 25,6	<p>3,1 2,7*</p>
<p>CD</p> <p>2010</p>	<input type="checkbox"/> 1 21,9	<input type="checkbox"/> 2 28,9	<input type="checkbox"/> 3 30,7	<input type="checkbox"/> 4 18,5	2,5
<p>Cassettes vidéo</p> <p>2004 2010</p>	<input type="checkbox"/> 1 55,7 63,2	<input type="checkbox"/> 2 38 28,5	<input type="checkbox"/> 3 4,8 5,8	<input type="checkbox"/> 4 1,5 2,5	<p>1,5 1,5</p>
<p>DVD</p> <p>2010</p>	<input type="checkbox"/> 1 62,1	<input type="checkbox"/> 2 28,9	<input type="checkbox"/> 3 6,4	<input type="checkbox"/> 4 2,6	1,5
<p>Journaux, magazines, bandes dessinées</p> <p>2004 2010</p>	<input type="checkbox"/> 1 63,3 65,3	<input type="checkbox"/> 2 28,1 26,3	<input type="checkbox"/> 3 6,3 6,3	<input type="checkbox"/> 4 2,3 2,1	<p>1,5 1,5</p>

Logiciels informatiques 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 85,5 72,9	<input type="checkbox"/> 2 11,3 19,5	<input type="checkbox"/> 3 2,1 5,2	<input type="checkbox"/> 4 1,1 2,4	1,2 1,4*
Internet 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 86,6 70,7	<input type="checkbox"/> 2 10,5 21,2	<input type="checkbox"/> 3 2 5,4	<input type="checkbox"/> 4 0,9 2,7	1,2 1,4*
TNI (tableau numérique interactif) 2010	<input type="checkbox"/> 1 90,5	<input type="checkbox"/> 2 4,7	<input type="checkbox"/> 3 2	<input type="checkbox"/> 4 2,8	1,2
Laboratoire de langues/ laboratoire multimédia 2010	<input type="checkbox"/> 1 91,7	<input type="checkbox"/> 2 6,2	<input type="checkbox"/> 3 1,3	<input type="checkbox"/> 4 0,8	1,1
MP3 2010	<input type="checkbox"/> 1 86	<input type="checkbox"/> 2 7,6	<input type="checkbox"/> 3 3,5	<input type="checkbox"/> 4 2,9	1,2
Visio-conférences 2010	<input type="checkbox"/> 1 94,4	<input type="checkbox"/> 2 3,7	<input type="checkbox"/> 3 1,1	<input type="checkbox"/> 4 0,8	1,1
Assistant de langue 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 86,2 83,7	<input type="checkbox"/> 2 8,7 10,9	<input type="checkbox"/> 3 3,3 3,7	<input type="checkbox"/> 4 1,8 1,7	1,2 1,2

Comment avez-vous trouvé cette évaluation ?

	Très difficile	Difficile	Moyenne	Facile	Très facile	Choix moyen
2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 3,7 10,4	<input type="checkbox"/> 2 10,6 28,9	<input type="checkbox"/> 3 54 49,6	<input type="checkbox"/> 4 24,8 7,9	<input type="checkbox"/> 5 6,9 3,2	3,2 2,6*

Vous pensez que vos résultats scolaires en anglais sont :

	Mauvais	Moyens	Bons	Très bons	Choix moyen
2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 24,8 25,1	<input type="checkbox"/> 2 45,8 43,3	<input type="checkbox"/> 3 24,5 25,6	<input type="checkbox"/> 4 4,9 6	2,1 2,1

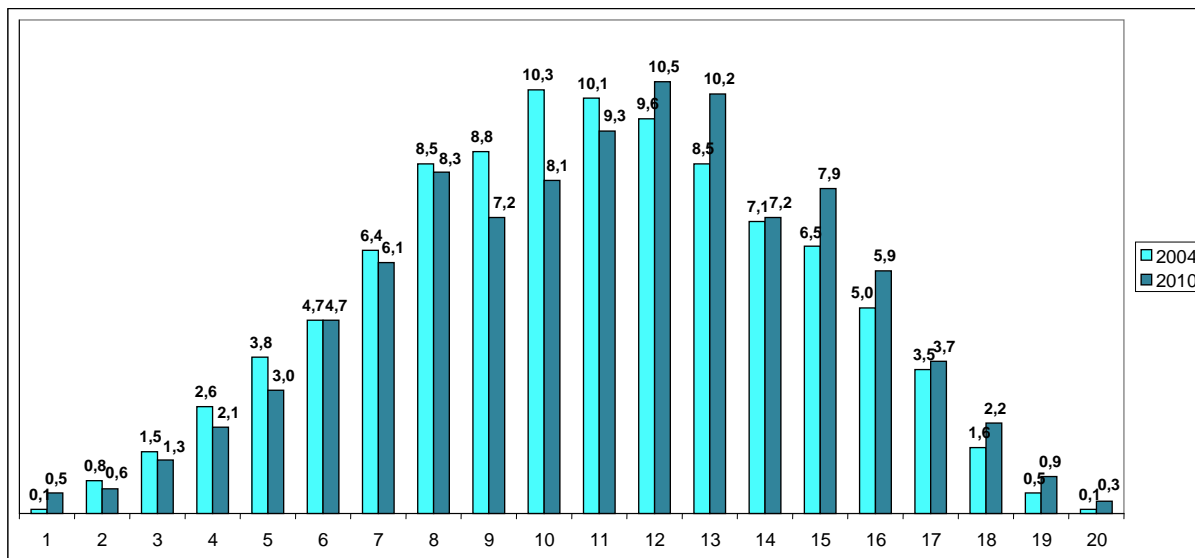
Comment pensez-vous que cette évaluation reflète votre niveau d'anglais ?

	Pas du tout	Peu	Bien	Très bien	Choix moyen
2010	<input type="checkbox"/> 1 15,2	<input type="checkbox"/> 2 44,1	<input type="checkbox"/> 3 34,6	<input type="checkbox"/> 4 6,1	2,3

A compléter par le professeur d'anglais

Quelle est la moyenne obtenue cette année par l'élève ?

Note sur 20 :



Annexe 4. Évaluation CEDRE espagnol : réponses des chefs d'établissement au questionnaire de contexte

Toutes les données sont des pourcentages sauf les moyennes, « rangs moyens » et les « choix moyens ». Les calculs ont été effectués les chefs d'établissement répondants. Pour les moyennes et les « choix moyens », les évolutions significatives entre 2004 et 2010 sont marquées par le symbole « * ».

Pour chaque question, cochez la case correspondant à votre opinion.

1. Si vous aviez à porter un jugement global, sur la qualité du cadre de travail et de vie de votre établissement, vous diriez que vous êtes :

	<input type="checkbox"/> 1 pas du tout satisfait	<input type="checkbox"/> 2 peu satisfait	<input type="checkbox"/> 3 assez satisfait	<input type="checkbox"/> 4 très satisfait	Choix moyen
2004	0	5,6	64,1	30,3	3,2
2010	0,4	4,6	59,9	35,1	3,3

2. Plus précisément, quel jugement portez-vous sur votre établissement en termes de... :
(une réponse par ligne)

	Négatif <input type="checkbox"/> 1	Plutôt négatif <input type="checkbox"/> 2	Plutôt positif <input type="checkbox"/> 3	Positif <input type="checkbox"/> 4	Choix moyen
a. Qualité de l'enseignement	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	0	1,6	66,5	31,9	3,3
2010	0	2,6	50,8	46,6	3,4*
b. Réputation de l'établissement	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	1,1	7,7	49,2	42	3,3
2010	2	12,5	39,3	46,2	3,3
c. Circulation de l'information	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	1,7	9	71,2	18,1	3,1
2010	0	6,1	67,1	26,8	3,2*
d. Stabilité de l'équipe de direction	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	1,2	7,2	49,5	42,1	3,3
2010	3	9,2	39,7	48,1	3,3
e. Stabilité du corps enseignant	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	0	10,6	44,7	44,7	3,3
2010	0,6	3,1	40,5	55,8	3,5*

f. Qualité des relations entre les personnes	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	0,5	6,2	59,7	33,6	3,3
2010	0	6,6	49,9	43,5	3,4
g. Animation culturelle et sportive	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	0,5	9,3	49,5	40,7	3,3
2010	1,3	2,8	42,5	53,4	3,5*
h. Représentation et participation des élèves	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	0,5	15,6	71,7	12,2	3
2010	0,4	16,8	62,4	20,4	3
i. Sentiment de bien-être au collège	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	1,1	3,8	58,9	36,2	3,3
2010	0,4	5,7	54,9	39	3,3

3. Dans le cadre de l'accompagnement éducatif, avez vous mis en place des activités liées à l'apprentissage des langues ?

OUI 1 **58,7**

NON 2 **41,3**

4. Selon vous, dans votre établissement, dans quelle mesure l'apprentissage des élèves de troisième est-il gêné par

	Pas du tout	Assez peu	Assez	Beaucoup	Choix moyen
a. le niveau trop bas des attentes des enseignants ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	71,1	23,2	5,1	0,6	1,3
2010	76,3	19,6	3,7	0,4	1,3
b. l'absentéisme des élèves ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	46,4	48	5,6	0	1,6
2010	44,5	41,1	12,3	2,1	1,7
c. des relations médiocres entre élèves et enseignants ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	51,7	42,2	6,1	0	1,5
2010	50,9	40,3	8,3	0,5	1,6
d. la rotation des enseignants ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	80,3	15,1	4,6	0	1,2
2010	70,8	24,2	4,6	0,4	1,3
e. le manque de soutien des parents lors du travail à la maison des élèves ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	8,4	28,4	43	20,2	2,7
2010	6,6	29,5	44,8	19	2,8

f. les élèves qui perturbent les cours ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	9,1	69,6	19	2,2	2,1
2010	7,7	56	30,1	6,2	2,3*
g. les enseignants ne prenant pas suffisamment en compte les besoins individuels des élèves ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	8,4	59	26,5	6,1	2,3
2010	17,7	42,4	33,8	6,1	2,3
h. l'absentéisme des enseignants ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	41,2	52,6	6,2	0	1,6
2010	42,6	47,1	10,3	0	1,7
i. les élèves qui sèchent les cours ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	52,1	44,5	3,4	0	1,5
2010	50	39,2	8,8	2	1,6
j. les élèves qui manquent de respect envers les enseignants ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	31,6	64,5	3,9	0	1,7
2010	25	58,9	14,1	2	1,9*
k. la résistance au changement du personnel?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	31,2	34,2	25,9	8,7	2,1
2010	28,3	40,4	24,5	6,8	2,1
l. le temps d'enseignement trop réduit ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	47,9	35,8	16,3	0	1,7
2010	43,5	39,8	14,8	1,9	1,7
m. la consommation d'alcool ou de drogues illégales?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	74,7	23,1	2,2	0	1,3
2010	78,7	21,3	0	0	1,2
n. une sévérité excessive des enseignants à l'égard des élèves ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	43,2	49,5	7,3	0	1,6
2010	43,7	43,6	11,8	0,9	1,7
o. les élèves qui intimident ou brutalisent d'autres élèves ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	43,5	51	5,5	0	1,6
2010	44,7	48,6	6,7	0	1,4
p. le fait que les élèves ne sont pas encouragés à donner la pleine mesure de leurs capacités ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	25	45,3	24,2	5,5	2,1
2010	31,2	45,5	18	5,3	2
q. le fait que les élèves proviennent de milieux familiaux défavorisés ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	21	42,3	22,1	14,6	2,3
2010	23,9	30,4	31,2	14,5	2,4

5. Les langues font-elles partie du projet d'établissement ?

OUI 1 **90,7**

NON 2 **9,3**

6. Votre établissement organise-t-il des voyages linguistiques ?

OUI 1 **93,5**

NON 2 **6,5**

7. Si oui, indiquez le nombre de voyages qui ont concerné votre établissement :

	Langue concernée	Cette année scolaire	En moyenne les trois dernières années
A.	En anglais	1	1,7
B.	En allemand	0,8	1,4
C.	En espagnol	0,7	1
D.	Autre	0,9	1,5

8. Quel matériel est disponible pour l'enseignement des langues ?

	Matériel	Oui	Non
A.	Lecteur de cassettes audio	<input type="checkbox"/> 1 94,4	<input type="checkbox"/> 2 5,6
B.	Lecteur de CD	<input type="checkbox"/> 1 100	<input type="checkbox"/> 2 0
C.	Téléviseur	<input type="checkbox"/> 1 97,9	<input type="checkbox"/> 2 2,1
D.	Magnétoscope	<input type="checkbox"/> 1 91,9	<input type="checkbox"/> 2 8,1
E.	Lecteur DVD	<input type="checkbox"/> 1 99	<input type="checkbox"/> 2 1
F.	Rétroprojecteur	<input type="checkbox"/> 1 95,9	<input type="checkbox"/> 2 4,1
G.	Vidéoprojecteur	<input type="checkbox"/> 1 94,4	<input type="checkbox"/> 2 5,6
H.	MP3	<input type="checkbox"/> 1 29	<input type="checkbox"/> 2 71
I.	Tableau numérique interactif	<input type="checkbox"/> 1 31,3	<input type="checkbox"/> 2 68,7
J.	Ordinateur	<input type="checkbox"/> 1 94,4	<input type="checkbox"/> 2 5,6
K.	Connexion internet	<input type="checkbox"/> 1 92,4	<input type="checkbox"/> 2 7,6
L.	Laboratoire de langue	<input type="checkbox"/> 1 17,9	<input type="checkbox"/> 2 82,1

Annexe 5. Évaluation CEDRE espagnol : réponses des enseignants au questionnaire de contexte

Toutes les données sont des pourcentages sauf les moyennes, « rangs moyens » et les « choix moyens ». Les calculs ont été effectués les élèves répondants. Pour les moyennes et les « choix moyens », les évolutions significatives entre 2004 et 2010 sont marquées par le symbole « * ».

1. Vous êtes de sexe :

		2004	2010
Masculin	<input type="checkbox"/> 1	14,9	14,8
Féminin	<input type="checkbox"/> 2	85,1	85,2

2. Quel est votre grade ?

	Certifié	Agrégé	Maître auxiliaire	Autre
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2004	84,6	0,6	4,8	10
2010	88,8	1,3	5,4	4,5

3. Quel est votre plus haut diplôme ?

	Licence	Maîtrise	DEA ou doctorat	Autre
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2004	46,8	39,9	8,7	4,6
2010	37,6	49,9	8,4	4,1

4. Parmi ces certificats, du(es)quel(s) êtes-vous titulaire ?

	Aucun	Diplôme de Compétences en Langues (DCL)	Diplôme Espagnol Langue Etrangère (DELE)	Autre
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2010 oui	65,9	0,3	11,2	23,5
non	34,1	99,7	88,8	76,5

5. Depuis combien de temps enseignez-vous l'espagnol (y compris cette année) ?

	Moyenne
2004	12,6
2010	14,3

6. Depuis combien de temps exercez-vous dans cet établissement (y compris cette année) ?

	Moyenne
2004	5,5
2010	7,4*

7. En complément de vos heures d'enseignement, avez-vous des activités de formateur concernant l'enseignement de l'espagnol ?

OUI <input type="checkbox"/> 1	2004 17,4	2010 11,8
NON <input type="checkbox"/> 2	82,6	88,2

8. Avant de devenir professeur d'espagnol, avez-vous suivi des cours, un stage ou une formation d'au moins 6mois dans un pays hispanophone ?

OUI <input type="checkbox"/> 1	2004 38,6	2010 40,1
NON <input type="checkbox"/> 2	61,4	59,9

9. Avez-vous effectué un séjour d'au moins 6mois dans un pays hispanophone pour des raisons autres que suivre des études ou une formation ?

OUI <input type="checkbox"/> 1	2004 37,6	2010 41,2
NON <input type="checkbox"/> 2	62,4	58,8

10. Au cours de vos quatre dernières années d'enseignement, avez-vous suivi des stages de formation continue de plus de 30heures dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de l'espagnol ?

OUI <input type="checkbox"/> 1	2004 28,1	2010 25,7
NON <input type="checkbox"/> 2	71,9	74,3

Si vous avez répondu OUI à la question précédente, indiquez leur durée et le lieu où ils se sont déroulés.

	moyenne	% des cas où une partie au moins a eu lieu dans un pays hispanophone
2004	73,2 h	69,2
2010	63,2 h	85,7

11. Avez-vous choisi votre cursus universitaire avec l'intention de devenir enseignant d'espagnol ?

OUI <input type="checkbox"/> 1	2004 79,5	2010 79,4
NON <input type="checkbox"/> 2	20,5	20,6

12. Si vous en aviez l'occasion, quitteriez-vous l'enseignement ?

OUI <input type="checkbox"/> 1	2004 15,4	2010 24,5
NON <input type="checkbox"/> 2	84,6	75,5

13. Pensez-vous que votre profession est valorisée par la société ?

	Pas du tout	Très peu	Comme il convient	Beaucoup	Choix moyen
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	11,7	66,2	21,2	0,9	2,1
2010	18,9	67,5	13,3	0,3	2*

14. Pensez-vous que vos élèves valorisent votre travail ?

	Pas du tout	Très peu	Comme il convient	Beaucoup	Choix moyen
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	4,9	37,2	52,6	5,3	2,6
2010	3,6	38,4	55,2	2,8	2,6

15. Combien de cours d'espagnol assurez-vous par semaine dans la classe évaluée ?
Quelle est la durée en minutes de chaque cours ?

Nombre de cours par semaine

	moyenne
2004	3
2010	3,7*

Durée de chaque cours en minutes

	moyenne
2004	49
2010	55,5*

16. Au total, combien d'heures de cours par semaine assurez-vous ?

Nombre de cours d'espagnol

	moyenne
2004	16,5
2010	17,4*

17. Combien d'heures en moyenne par semaine consacrez-vous à la préparation de vos cours d'espagnol ?

	moyenne
2004	10
2010	12,7*

18. De quel matériel disposez-vous ?

		Dans votre classe
A.	Lecteur de cassettes audio	<input type="checkbox"/> 1 74,3
B.	Lecteur de CD	<input type="checkbox"/> 1 90,1
C.	Téléviseur	<input type="checkbox"/> 1 65,7
D.	Magnétoscope	<input type="checkbox"/> 1 56,4
E.	Lecteur DVD	<input type="checkbox"/> 1 65,1
F.	Rétroprojecteur	<input type="checkbox"/> 1 62
G.	Vidéoprojecteur	<input type="checkbox"/> 1 28,1
H.	MP3	<input type="checkbox"/> 1 15,1
I.	Tableau numérique interactif	<input type="checkbox"/> 1 4,3
J.	Ordinateur	<input type="checkbox"/> 1 32,3
K.	Connexion internet	<input type="checkbox"/> 1 28,8
L.	Laboratoire de langue/ laboratoire multimédia	<input type="checkbox"/> 1 1,8

		Dans votre établissement
A.	Lecteur de cassettes audio	<input type="checkbox"/> 1 90,8
B.	Lecteur de CD	<input type="checkbox"/> 1 96,7
C.	Téléviseur	<input type="checkbox"/> 1 96,6
D.	Magnétoscope	<input type="checkbox"/> 1 93,7
E.	Lecteur DVD	<input type="checkbox"/> 1 97
F.	Rétroprojecteur	<input type="checkbox"/> 1 94,4
G.	Vidéoprojecteur	<input type="checkbox"/> 1 86
H.	MP3	<input type="checkbox"/> 1 27,1
I.	Tableau numérique interactif	<input type="checkbox"/> 1 38
J.	Ordinateur	<input type="checkbox"/> 1 94,3
K.	Connexion internet	<input type="checkbox"/> 1 91,7
L.	Laboratoire de langue/ laboratoire multimédia	<input type="checkbox"/> 1 29,3

19. Précisez la fréquence avec laquelle vous utilisez les ressources suivantes :

		Très rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Choix moyen
A.	Manuel scolaire 2010	<input type="checkbox"/> 1 8,9	<input type="checkbox"/> 2 14,2	<input type="checkbox"/> 3 30,6	<input type="checkbox"/> 4 46,3	3,1
B.	Cassettes audio spécifiques pour l'enseignement de l'espagnol 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 13,4 15,1	<input type="checkbox"/> 2 38,7 16,8	<input type="checkbox"/> 3 30,8 32,6	<input type="checkbox"/> 4 17,1 35,5	2,5 2,9*
C.	Cassettes audio autres 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 37,4 35,8	<input type="checkbox"/> 2 53,4 44	<input type="checkbox"/> 3 8 16,5	<input type="checkbox"/> 4 1,2 3,7	1,7 1,9*
D.	Cassettes vidéo spécifiques pour l'enseignement de l'espagnol 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 47,8 38,1	<input type="checkbox"/> 2 45,9 45,9	<input type="checkbox"/> 3 5,5 12,3	<input type="checkbox"/> 4 0,8 3,7	1,6 1,8*
E.	Cassettes vidéo autres 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 42,9 47,1	<input type="checkbox"/> 2 49,4 42,2	<input type="checkbox"/> 3 7,4 9,2	<input type="checkbox"/> 4 0,3 1,5	1,7 1,7
F.	DVD 2010	<input type="checkbox"/> 1 18,6	<input type="checkbox"/> 2 52,6	<input type="checkbox"/> 3 23,2	<input type="checkbox"/> 4 5,6	2,2
G.	Logiciels informatiques conçus pour l'enseignement de l'espagnol 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 90,2 82,1	<input type="checkbox"/> 2 9,5 13,3	<input type="checkbox"/> 3 0,3 4,3	<input type="checkbox"/> 4 0 0,3	1,1 1,2*
H.	internet 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 68,3 32,7	<input type="checkbox"/> 2 24,1 42,9	<input type="checkbox"/> 3 4,6 15,6	<input type="checkbox"/> 4 3 8,8	1,4 2*
I.	Laboratoire de langue 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 95,9 87,1	<input type="checkbox"/> 2 3,8 8,4	<input type="checkbox"/> 3 0 4,5	<input type="checkbox"/> 4 0,3 0	1 1,2*
J.	TNI (tableau numérique interactif) 2010	<input type="checkbox"/> 1 91,6	<input type="checkbox"/> 2 4,1	<input type="checkbox"/> 3 1,8	<input type="checkbox"/> 4 2,5	1,2
K.	MP3 2010	<input type="checkbox"/> 1 68,5	<input type="checkbox"/> 2 14,3	<input type="checkbox"/> 3 11,6	<input type="checkbox"/> 4 5,6	1,5

L.	Visio-conférences 2010	<input type="checkbox"/> 1 98,5	<input type="checkbox"/> 2 1	<input type="checkbox"/> 3 0,5	<input type="checkbox"/> 4 0	1
M.	Jeux 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 21,8 12,1	<input type="checkbox"/> 2 64,3 57	<input type="checkbox"/> 3 11,3 25,8	<input type="checkbox"/> 4 2,6 5,1	1,9 2,2*
N.	Chansons 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 9 3,4	<input type="checkbox"/> 2 68,1 62,5	<input type="checkbox"/> 3 20,4 28	<input type="checkbox"/> 4 2,5 6,1	2,2 2,4*
O.	Journaux, magazines, bandes dessinées 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 9,8 10,9	<input type="checkbox"/> 2 30,4 49	<input type="checkbox"/> 3 40 29,8	<input type="checkbox"/> 4 19,8 10,3	2,7 2,4*
P.	Livres de bibliothèque adaptés 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 83,6 72,6	<input type="checkbox"/> 2 13,6 19,5	<input type="checkbox"/> 3 2,2 6,6	<input type="checkbox"/> 4 0,6 1,3	1,2 1,4*
Q.	Assistant hispanophone 2010	<input type="checkbox"/> 1 79,8	<input type="checkbox"/> 2 8	<input type="checkbox"/> 3 7,8	<input type="checkbox"/> 4 4,4	1,4

20. Avec quelle fréquence utilisez-vous dans votre pratique d'enseignement les techniques suivantes ?

		Très rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Choix moyen
A.	Vous commencez votre cours en expliquant les nouveaux concepts, mots, formes grammaticales, puis vous mettez en œuvre les activités appropriées pour les mettre en pratique. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 48,8 41,8	<input type="checkbox"/> 2 24,6 26,1	<input type="checkbox"/> 3 15,7 21,2	<input type="checkbox"/> 4 10,9 10,9	1,9 2
B.	Vous suivez la progression du manuel. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 25,2 31,2	<input type="checkbox"/> 2 33,6 29	<input type="checkbox"/> 3 29,3 28,2	<input type="checkbox"/> 4 11,9 11,6	2,3 2,2
C.	Vous avez recours à des jeux de rôles et des simulations pour créer dans la classe des situations de communication presque authentiques. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 27,6 5,4	<input type="checkbox"/> 2 42,9 32,6	<input type="checkbox"/> 3 20,2 41,5	<input type="checkbox"/> 4 9,3 20,5	2,1 2,8*

D.	Vous encouragez vos élèves à communiquer en espagnol à l'intérieur de la classe. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 1,9 0,7	<input type="checkbox"/> 2 9,4 8,5	<input type="checkbox"/> 3 30,1 34,3	<input type="checkbox"/> 4 58,6 56,5	3,5 3,5
E.	Vous enseignez à vos élèves les points essentiels du contexte socio-économique des pays hispanophones. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 14,9 15	<input type="checkbox"/> 2 40,5 46,4	<input type="checkbox"/> 3 31,3 29,8	<input type="checkbox"/> 4 13,3 8,8	2,4 2,3
F.	Vous utilisez Internet dans le cadre de vos cours. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 70 41,1	<input type="checkbox"/> 2 23,8 37,6	<input type="checkbox"/> 3 5,3 14,8	<input type="checkbox"/> 4 0,9 6,5	1,4 1,9*
G.	Vous tenez compte de ce que vos élèves aiment et de leur opinion dans la préparation de vos cours. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 8,8 10,7	<input type="checkbox"/> 2 47,9 48	<input type="checkbox"/> 3 32,6 32,3	<input type="checkbox"/> 4 10,7 9	2,5 2,4
H.	Vous vous informez auprès de vos collègues d'autres matières des thèmes qu'ils traitent en cours. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 10,9 9,2	<input type="checkbox"/> 2 44,8 46,2	<input type="checkbox"/> 3 29,9 32,2	<input type="checkbox"/> 4 14,4 12,4	2,5 2,5
I.	Vous encouragez la dynamique du travail en paire ou en groupe dans vos cours. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 21,4 4,2	<input type="checkbox"/> 2 39,9 26	<input type="checkbox"/> 3 28,2 38	<input type="checkbox"/> 4 10,5 31,8	2,3 3*
J.	Vous encouragez vos élèves à utiliser l'espagnol en dehors de vos cours (lettres, email, échanges...) 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 26,7 27,6	<input type="checkbox"/> 2 43,1 40,9	<input type="checkbox"/> 3 20 19,7	<input type="checkbox"/> 4 10,2 11,8	2,1 2,2
K.	Vous apprenez à vos élèves à utiliser la langue en situation et à développer des stratégies communicatives. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 5,1 1,2	<input type="checkbox"/> 2 23,4 15,7	<input type="checkbox"/> 3 42,7 48,8	<input type="checkbox"/> 4 28,8 34,3	3 3,2*
L.	Vous aidez vos élèves à développer des stratégies d'apprentissage afin qu'ils deviennent autonomes dans le processus d'apprentissage. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 0,8 1,2	<input type="checkbox"/> 2 12,3 17,6	<input type="checkbox"/> 3 48,9 44,5	<input type="checkbox"/> 4 38 36,7	3,2 3,2

M.	Vous définissez des priorités entre les objectifs et les contenus.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
	2004 2010	4,2 3	13,9 13,7	43 47,8	38,9 35,5	3,2 3,2
N.	Vous répartissez la classe en groupes homogènes selon les compétences linguistiques des élèves.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
	2004 2010	75,4 50,2	19,2 30,9	3,7 11,4	1,7 7,5	1,3 1,8*
O.	Vous adaptez les critères d'évaluation aux objectifs pédagogiques.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
	2004 2010	0,6 0,3	10,8 5,8	41,6 36,2	47 57,7	3,4 3,5*
P.	Lorsque vous évaluez vos élèves, vous tenez compte de leur auto-évaluation.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
	2004 2010	37,4 33,1	38,9 40,5	17,2 16,7	6,5 9,7	1,9 2

21. Au cours d'une séance, quelle proportion de votre temps de parole se fait en espagnol ? Donnez une estimation moyenne en pourcentage.

	0– 25	26– 50	51– 75	76– 100	Choix moyen
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	4,6	25,4	52,1	17,9	2,8
2010	1,2	13,9	56,3	28,6	3,1*

22. Quelles sont, pour vous, les priorités dans votre pratique d'enseignement ? Dans la liste ci-dessous, classez les propositions de la plus importante (1) à la moins importante (6).
Rang moyen

A.	L'entraînement à la production orale	
	2004	1,9
	2010	1,8
B.	L'entraînement à la production écrite	
	2004	3,9
	2010	4,2
C.	L'apprentissage du lexique	
	2004	3,8
	2010	3,6
D.	La maîtrise des connaissances grammaticales et syntaxiques	
	2004	3,1
	2010	3,9

E.	Le développement de la pratique courante de la langue 2004 2010	2,8 2,3
F.	La mise en jeu des compétences de prises d'informations 2004 2010	5 4,8

23. Avec quelle fréquence organisez-vous des activités qui permettent à vos élèves d'utiliser l'espagnol dans des situations réelles ?

		Très rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Choix moyen
A.	Vous vous mettez en rapport avec des collègues dans d'autres pays pour trouver des correspondants pour vos élèves. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 59,7 62	<input type="checkbox"/> 2 25,5 23,1	<input type="checkbox"/> 3 5,8 8,2	<input type="checkbox"/> 4 9 6,7	1,6 1,6
B.	Vous organisez des échanges avec des enseignants et des élèves de pays hispanophones. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 69,5 67	<input type="checkbox"/> 2 16 14,7	<input type="checkbox"/> 3 5,7 7,1	<input type="checkbox"/> 4 8,8 11,2	1,5 1,6
C.	Vous organisez des activités extra scolaires pour favoriser la pratique de l'espagnol. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 48,5 47,7	<input type="checkbox"/> 2 29,9 34,3	<input type="checkbox"/> 3 14,9 10,7	<input type="checkbox"/> 4 6,7 7,3	1,8 1,8
D.	Vous créez des groupes de discussion sur Internet. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 96,2 92,3	<input type="checkbox"/> 2 3,8 5,9	<input type="checkbox"/> 3 0 0,7	<input type="checkbox"/> 4 0 1,1	1 1,1*
E.	Vous utilisez la visio-conférence 2010	<input type="checkbox"/> 1 98,9	<input type="checkbox"/> 2 0,7	<input type="checkbox"/> 3 0	<input type="checkbox"/> 4 0,4	1

24. Vous donnez du travail à faire à la maison à vos élèves :

	Jamais	Une ou deux fois par mois	Une fois par semaine	À chaque cours	Choix moyen
2004	<input type="checkbox"/> 1 0	<input type="checkbox"/> 2 21,2	<input type="checkbox"/> 3 15,7	<input type="checkbox"/> 4 63,1	3,4
2010	0,3	1	10,9	87,8	3,9*

25. Comment décririez-vous vos relations avec vos collègues ?

		Très peu satisfaisant	Peu satisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant	Choix moyen
A.	Relations professionnelles.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	3,4
	2004	2	3,1	52,9	42	
	2010	1	5,2	44,3	49,5	3,4
B.	Relations personnelles.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	3,3
	2004	0,3	6,1	53,6	40	
	2010	2,4	5,2	51,7	40,7	3,3
C.	Climat de collaboration et soutien entre collègues.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	3,2
	2004	1,7	8,5	55,2	34,6	
	2010	2,9	7,2	54	35,9	3,2
D.	Niveau d'accord sur les critères d'enseignement et d'évaluation.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	2,9
	2004	5,7	13,4	63,8	17,1	
	2010	3,2	9,3	61,6	25,9	3,1*

26. Vous diriez que le niveau de la classe testée est : (cochez une seule réponse)

A.	Très bon	<input type="checkbox"/> 1	1,8
B.	Bon	<input type="checkbox"/> 2	17,6
C.	Moyen	<input type="checkbox"/> 3	55,3
D.	Faible	<input type="checkbox"/> 4	17,7
E.	Très faible	<input type="checkbox"/> 5	7,6

27. À votre avis, quel est le niveau de difficulté de l'évaluation soumise aux élèves dans le cadre de la présente étude ?

		Très facile	Facile	Difficile	Très difficile	Choix moyen
A.	Compréhension de l'oral	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	1,3 1,1*
	2004	11,6	76,3	11,1	1	
	2010	5,5	74,3	19,8	0,4	
B.	Compréhension de l'écrit	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	1,3 1,1*
	2004	1,6	54,6	41,1	2,7	
	2010	1,3	70,7	27	1	
C.	Expression écrite	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	1,2 1,1*
	2004	2	59,1	37,3	1,6	
	2010	2,1	51,7	39,9	6,3	

28. Pensez-vous que le type d'exercice utilisé dans cette évaluation est familier à vos élèves ?

		Oui	Non
A.	Compréhension de l'oral	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
	2004	71,2	28,8
	2010	92,8	7,2
B.	Compréhension de l'écrit	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
	2004	69,8	30,2
	2010	90,3	9,7
C.	Expression écrite	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
	2004	76,3	23,7
	2010	89,2	10,8

Annexe 6. Évaluation CEDRE espagnol : réponses des élèves au questionnaire de contexte

Toutes les données sont des pourcentages sauf les « rangs moyens » et les « choix moyens ». Les calculs ont été effectués les élèves répondants. Pour les « choix moyens », les évolutions significatives entre 2004 et 2010 sont marquées par le symbole « * ».

Quelle(s) langue(s) est(sont) parlée(s) à la maison? (une ou plusieurs réponses possibles)

		OUI	NON
Français	<input type="checkbox"/> 1	97,9	2,1
Allemand	<input type="checkbox"/> 2	2	98
Anglais	<input type="checkbox"/> 3	10,8	89,2
Espagnol	<input type="checkbox"/> 4	7,6	92,4
Autre	<input type="checkbox"/> 5	16,3	83,7

Quelle autre langue vivante apprenez-vous ?

		OUI	NON
Anglais	<input type="checkbox"/> 1	98,6	1,4
Allemand	<input type="checkbox"/> 2	0,8	99,2
Autre	<input type="checkbox"/> 3	14,5	84,5

Dans votre classe, y a-t-il d'autres matières enseignées en langue espagnole ?

		OUI	NON
Aucune	<input type="checkbox"/> 1	93,3	6,7
Histoire-géographie	<input type="checkbox"/> 2	5,5	94,5
Sciences	<input type="checkbox"/> 3	1,3	98,7
Mathématiques	<input type="checkbox"/> 4	1,7	98,3
Autre	<input type="checkbox"/> 5	1,7	98,3

Quel type d'enseignement de l'espagnol suivez-vous?

		2004	2010
Première langue	<input type="checkbox"/> 1	0	4,8
Deuxième langue	<input type="checkbox"/> 2	100	95,2

Etes-vous en section européenne ?

OUI	<input type="checkbox"/> 1	14,8	NON	<input type="checkbox"/> 2	85,2
-----	----------------------------	------	-----	----------------------------	------

Etes-vous en section bilangue ?

OUI	<input type="checkbox"/> 1	17,1	NON	<input type="checkbox"/> 2	82,9
-----	----------------------------	------	-----	----------------------------	------

Selon vous, où avez-vous le plus appris l'espagnol?

Dans la liste ci-dessous, classez les situations proposées de 1 à 5 de la plus importante (1) à la moins importante (5).

(rang moyen)	Votre classement (de 1 à 5)	
	2004	2010
À l'école ou au collège essentiellement.	1,3	1,4
Lors de cours particuliers.	3,8	3,6
En famille.	3,2	3,1
Lors de séjours à l'étranger.	2,7	2,6
Autre, précisez :	4,2	4,3

Avez-vous déjà habité plus de 6 mois dans un pays où vous deviez utiliser l'espagnol pour être compris ?

		2004	2010
Oui	<input type="checkbox"/> 1	1,3	0,9
Non	<input type="checkbox"/> 2	98,7	99,1

Avez-vous déjà été en vacances dans un pays où vous deviez utiliser l'espagnol pour être compris ?

		2004	2010
Oui	<input type="checkbox"/> 1	52	61,5
Non	<input type="checkbox"/> 2	48	38,5

En dehors des cours, écoutez-vous des émissions de radio en espagnol ?

	Jamais	Moins d'une fois par mois	1 à 3 fois par mois	Une fois par semaine	Plus d'une fois par semaine	Chaque jour	Choix moyen
2004	<input type="checkbox"/> 1 89,5	<input type="checkbox"/> 2 6,1	<input type="checkbox"/> 3 2,1	<input type="checkbox"/> 4 0,8	<input type="checkbox"/> 5 0,7	<input type="checkbox"/> 6 0,8	1,2
2010	85,2	8,1	3,2	1,3	1,1	1,1	1,3*

En dehors des cours, regardez-vous des émissions, des films, des vidéos, des séries en espagnol à la télévision, sur internet, au cinéma...?

	Jamais	Moins d'une fois par mois	1 à 3 fois par mois	Une fois par semaine	Plus d'une fois par semaine	Chaque jour	Choix moyen
VO sous-titrée	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	1,3
2004	72,3	22,7	3,8	0,7	0,3	0,2	1,3
2010	64,2	22,8	8,1	1,9	1,8	1,2	1,6*

VO non sous-titrée	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	1,2 1,3*
2004	88,1	7,9	1,9	0,9	0,4	0,8	
2010	84,7	8,6	2,6	1	1,3	1,8	

En dehors des cours, écoutez-vous de la musique en espagnol ?

	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent	Choix moyen
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	2 2,1*
2004	20,6	60,1	15,1	4,2	
2010	20,9	55,5	18,3	5,3	

En dehors des cours, avez-vous d'autres occasions d'être en contact avec la langue espagnole ?

Voici ci-dessous une liste de circonstances dans lesquelles on peut avoir l'occasion d'être en contact avec la langue espagnole. Cochez pour chaque proposition l'option qui convient le mieux à votre cas personnel :

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent	Choix moyen
Par les jeux vidéo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	1,2 1,3*
2004	84,1	13,3	1,8	0,8	
2010	71,6	23,5	3,3	1,6	
Au cinéma	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	1,2 1,5*
2004	79,5	19,3	1	0,2	
2010	57,1	39,3	3	0,6	
Par les journaux	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	1,2 1,3*
2004	84,8	13,9	0,9	0,4	
2010	77,1	20	2,4	0,5	
Par les magazines	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	1,2 1,4*
2004	79,5	18,3	1,7	0,5	
2010	61,4	33,3	4,4	0,9	
Par des livres	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	1,2 1,4*
2004	81,8	15,6	1,9	0,7	
2010	68,4	26,4	4,2	1	
Par Internet	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	1,5 2*
2004	61,1	30,6	6,6	1,7	
2010	26,4	52,5	16,3	4,8	
Par les podcasts	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	1,2
2010	83	13,6	2,5	0,9	
En voyageant à l'étranger	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	1,8 2,2*
2004	42,7	37,3	13,6	6,4	
2010	28,1	38	22,3	11,6	

Aimez-vous la langue espagnole?

	Je ne l'aime pas du tout	Je ne l'aime pas beaucoup	Je l'aime un peu	Je l'aime beaucoup	Choix moyen
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	5,7	11,5	43,9	38,9	3,2
2010	6,2	11,8	45,7	36,3	3,1

Est-ce important pour vous de connaître l'espagnol ?

	Pas du tout important	Peu important	Assez important	Très important	Choix moyen
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	5,5	22	52,7	19,8	2,9
2010	6,9	23,9	49,5	19,7	2,8

Quels avantages y a-t-il pour vous à connaître l'espagnol?

Dans la liste ci-dessous, classez les avantages proposés par ordre d'importance **pour vous**. Mettez le chiffre 1 pour l'affirmation qui vous paraît la plus importante, puis le chiffre 2 pour celle qui vous paraît la plus importante parmi les 6 restantes, etc..., jusqu'à mettre 7 à celle qui vous paraît la moins importante.

Grâce à l'espagnol, je pourrai : (rang moyen)	Votre classement (de 1 à 7)	
	2004	2010
me faire mieux comprendre à l'étranger.	2,2	2,1
mieux comprendre les paroles des chansons en espagnol.	4,8	4,7
poursuivre des études.	3,1	3,6
avoir plus de chances de trouver un bon emploi.	4	3,9
lire des livres en espagnol.	5,9	5,8
comprendre des émissions de télévision ou des films en espagnol non sous-titrés.	5	4,9
échanger plus facilement avec des étrangers.	2,9	3

En moyenne, combien de temps passez-vous chaque semaine à faire vos devoirs d'espagnol ? Entourez la réponse correspondante.

	Moins d'un quart d'heure	Entre un quart d'heure et une demi-heure	Entre une demi-heure et une heure	Entre 1 et 2 heures	Plus de 2 heures	Choix moyen
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	
2004	20,9	34,4	28,5	13,4	2,8	2,4
2010	24,7	34,3	27,2	11	2,8	2,3*

En cours d'espagnol

	Jamais	De temps en temps	La moitié du temps	Presque tout le temps	Choix moyen
Le professeur s'adresse aux élèves en espagnol.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	3	5,8	23,6	67,6	3,6
2010	1,4	6,3	31	61,3	3,5
Les élèves communiquent en espagnol pendant le cours.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	15	23,7	23,9	37,4	2,8
2010	11,7	28,9	35,2	24,2	2,7*
Le professeur s'efforce de faire s'exprimer tous les élèves.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	3,5	11,4	17,3	67,8	3,5
2010	3,7	13,9	23,7	58,7	3,4*
Le professeur parle en espagnol, toujours avec le ou les mêmes élèves.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	50	26,6	13,6	9,8	1,8
2010	41	32,4	16,2	10,4	2*
C'est surtout le professeur qui mobilise la parole.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	12	30,6	42,1	15,3	2,6
2010	12,2	34,8	34,9	18,1	2,6
Le professeur souligne de façon positive les progrès des élèves.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	11	28,1	23,6	37,3	2,9
2010	10,3	26,7	27,8	35,2	2,9

<p>Pour le professeur l'important est que les élèves s'expriment en espagnol même s'ils font des erreurs.</p> <p>2004</p> <p>2010</p>	<input type="checkbox"/> 1 <p>3,5</p> <p>4</p>	<input type="checkbox"/> 2 <p>5,3</p> <p>7,5</p>	<input type="checkbox"/> 3 <p>12,7</p> <p>16,3</p>	<input type="checkbox"/> 4 <p>78,5</p> <p>72,2</p>	<p>3,7</p> <p>3,6*</p>
<p>Le professeur signale les erreurs et donne les explications qui permettent de ne pas refaire ces erreurs.</p> <p>2004</p> <p>2010</p>	<input type="checkbox"/> 1 <p>3</p> <p>3,2</p>	<input type="checkbox"/> 2 <p>6,6</p> <p>8,5</p>	<input type="checkbox"/> 3 <p>13</p> <p>18,4</p>	<input type="checkbox"/> 4 <p>77,4</p> <p>69,9</p>	<p>3,65</p> <p>3,55*</p>
<p>En cours d'espagnol, les élèves travaillent en petits groupes.</p> <p>2004</p> <p>2010</p>	<input type="checkbox"/> 1 <p>58,2</p> <p>30,2</p>	<input type="checkbox"/> 2 <p>37,8</p> <p>55,5</p>	<input type="checkbox"/> 3 <p>2,4</p> <p>9,8</p>	<input type="checkbox"/> 4 <p>1,6</p> <p>4,5</p>	<p>1,5</p> <p>1,9*</p>
<p>Le professeur tient compte de l'avis des élèves pour choisir les activités.</p> <p>2004</p> <p>2010</p>	<input type="checkbox"/> 1 <p>40,3</p> <p>47,6</p>	<input type="checkbox"/> 2 <p>40,3</p> <p>34,5</p>	<input type="checkbox"/> 3 <p>11,4</p> <p>12,8</p>	<input type="checkbox"/> 4 <p>8</p> <p>5,1</p>	<p>1,9</p> <p>1,8*</p>

Quels matériels ou ressources sont utilisés en cours d'espagnol ?

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent	Choix moyen
<p>Manuel scolaire</p> <p>2010</p>	<input type="checkbox"/> 1 <p>19,8</p>	<input type="checkbox"/> 2 <p>24,8</p>	<input type="checkbox"/> 3 <p>22,2</p>	<input type="checkbox"/> 4 <p>33,2</p>	<p>2,7</p>
<p>Cassettes audio</p> <p>2004</p> <p>2010</p>	<input type="checkbox"/> 1 <p>18,2</p> <p>19,5</p>	<input type="checkbox"/> 2 <p>41,6</p> <p>27,5</p>	<input type="checkbox"/> 3 <p>22</p> <p>35,4</p>	<input type="checkbox"/> 4 <p>18,2</p> <p>17,6</p>	<p>2,4</p> <p>2,5</p>
<p>CD</p> <p>2010</p>	<input type="checkbox"/> 1 <p>12</p>	<input type="checkbox"/> 2 <p>31,4</p>	<input type="checkbox"/> 3 <p>36,8</p>	<input type="checkbox"/> 4 <p>19,8</p>	<p>2,6</p>
<p>Cassettes vidéo</p> <p>2004</p> <p>2010</p>	<input type="checkbox"/> 1 <p>54,8</p> <p>55,5</p>	<input type="checkbox"/> 2 <p>40,1</p> <p>36,1</p>	<input type="checkbox"/> 3 <p>4,2</p> <p>6,7</p>	<input type="checkbox"/> 4 <p>0,9</p> <p>1,7</p>	<p>1,5</p> <p>1,5</p>
<p>DVD</p> <p>2010</p>	<input type="checkbox"/> 1 <p>57,9</p>	<input type="checkbox"/> 2 <p>34,7</p>	<input type="checkbox"/> 3 <p>5,7</p>	<input type="checkbox"/> 4 <p>1,7</p>	<p>1,5</p>
<p>Journaux, magazines, bandes dessinées</p> <p>2004</p> <p>2010</p>	<input type="checkbox"/> 1 <p>26</p> <p>53,8</p>	<input type="checkbox"/> 2 <p>34,3</p> <p>32,1</p>	<input type="checkbox"/> 3 <p>24,4</p> <p>10,7</p>	<input type="checkbox"/> 4 <p>15,3</p> <p>3,4</p>	<p>2,3</p> <p>1,6*</p>

Logiciels informatiques 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 91 75,8	<input type="checkbox"/> 2 6,4 19,1	<input type="checkbox"/> 3 1,5 3,6	<input type="checkbox"/> 4 1,1 1,5	1,1 1,3*
Internet 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 89,6 71	<input type="checkbox"/> 2 6,6 23,2	<input type="checkbox"/> 3 1,9 4,4	<input type="checkbox"/> 4 1,9 1,4	1,2 1,4*
TNI (tableau numérique interactif) 2010	<input type="checkbox"/> 1 93,1	<input type="checkbox"/> 2 3,9	<input type="checkbox"/> 3 1,3	<input type="checkbox"/> 4 1,7	1,1
Laboratoire de langues/ laboratoire multimédia 2010	<input type="checkbox"/> 1 93,1	<input type="checkbox"/> 2 5,2	<input type="checkbox"/> 3 1,3	<input type="checkbox"/> 4 0,4	1,1
MP3 2010	<input type="checkbox"/> 1 85,4	<input type="checkbox"/> 2 9,3	<input type="checkbox"/> 3 3,7	<input type="checkbox"/> 4 1,6	1,2
Visio-conférences 2010	<input type="checkbox"/> 1 95,6	<input type="checkbox"/> 2 3,1	<input type="checkbox"/> 3 0,8	<input type="checkbox"/> 4 0,5	1,1
Assistant de langue 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 89,4 87,6	<input type="checkbox"/> 2 4,6 8,1	<input type="checkbox"/> 3 1,7 3,2	<input type="checkbox"/> 4 4,3 1,1	1,2 1,2

Comment avez-vous trouvé cette évaluation ?

	Très difficile	Difficile	Moyenne	Facile	Très facile	Choix moyen
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	
2004	3,2	6,3	45,9	34,2	10,4	3,4
2010	8,2	22,4	55,5	10,2	3,7	2,8*

Vous pensez que vos résultats scolaires en espagnol sont :

	Mauvais	Moyens	Bons	Très bons	Choix moyen
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	21	41,7	31,4	5,9	2,2
2010	18,9	44,6	30,3	6,2	2,2

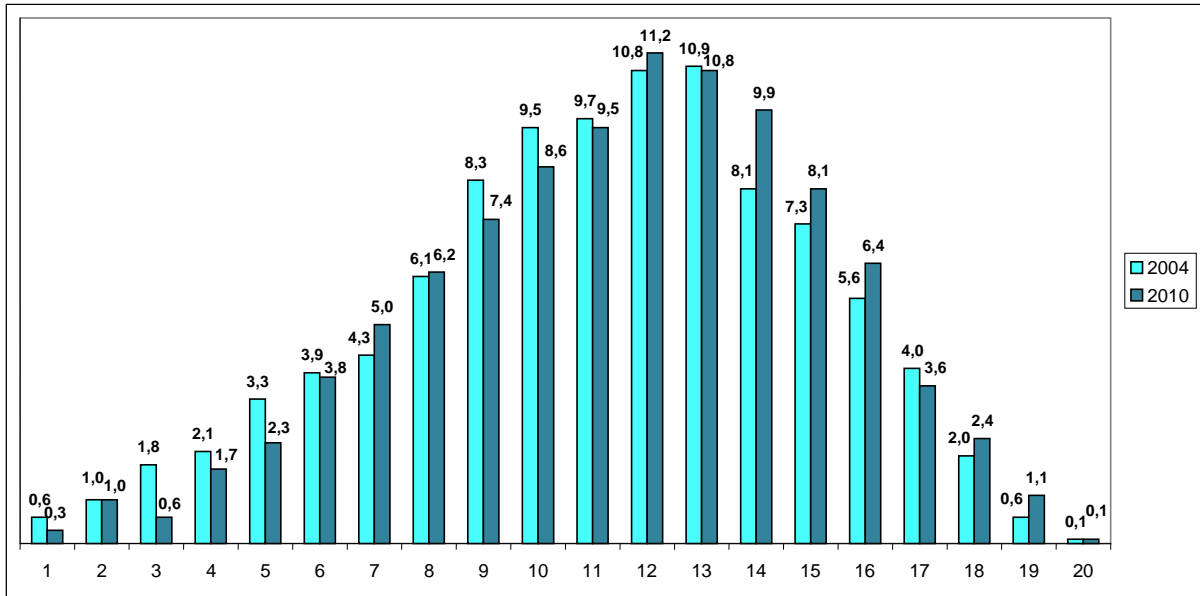
Comment pensez-vous que cette évaluation reflète votre niveau d'espagnol ?

	Pas du tout	Peu	Bien	Très bien	Choix moyen
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2010	11,5	40,9	41,6	6	2,4

A compléter par le professeur d'espagnol

Quelle est la moyenne obtenue cette année par l'élève ?

Note sur 20 :



Annexe 7. Évaluation CEDRE allemand : réponses des chefs d'établissement au questionnaire de contexte

Toutes les données sont des pourcentages sauf les moyennes, « rangs moyens » et les « choix moyens ». Les calculs ont été effectués les chefs d'établissement répondants. Pour les moyennes et les « choix moyens », les évolutions significatives entre 2004 et 2010 sont marquées par le symbole « * ».

1. Si vous aviez à porter un jugement global, sur la qualité du cadre de travail et de vie de votre établissement, vous diriez que vous êtes :

	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
	pas du tout satisfait	peu satisfait	assez satisfait	très satisfait	Choix moyen
2004	4,7	3,7	58,8	32,8	3,2
2010	0,3	5,1	49,4	45,2	3,4*

2. Plus précisément, quel jugement portez-vous sur votre établissement en termes de... : (une réponse par ligne)

	Négatif	Plutôt négatif	Plutôt positif	Positif	Choix moyen
a. Qualité de l'enseignement	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	0	4,6	58	37,4	3,3
2010	0	1,2	48,4	50,4	3,5*
b. Réputation de l'établissement	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	1,7	12	45,7	40,6	3,3
2010	0,4	13,6	39,1	46,9	3,3
c. Circulation de l'information	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	0	9,9	75,3	14,8	3
2010	0,6	6,5	69,8	23,1	3,1
d. Stabilité de l'équipe de direction	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	2,8	8,2	42,2	46,8	3,3
2010	1	12,2	35,9	50,9	3,4
e. Stabilité du corps enseignant	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	0,9	4,4	51,2	43,5	3,4
2010	0,9	5,4	38,6	55,1	3,5
f. Qualité des relations entre les personnes	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	0,9	5,4	63,1	30,6	3,2
2010	0,6	3,5	51,3	44,6	3,4*
g. Animation culturelle et sportive	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	0	5,4	64	30,6	3,3
2010	0,4	6,2	39,9	53,5	3,5*

h. Représentation et participation des élèves	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	0,9	21	64	14,1	2,9
2010	1,8	16,4	57,5	24,3	3
i. Sentiment de bien-être au collège	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	0,9	7,4	51,6	40,1	3,3
2010	0,3	5	54,7	40	3,3

3. Dans le cadre de l'accompagnement éducatif, avez vous mis en place des activités liées à l'apprentissage des langues ?

OUI 1 **71,3**

NON 2 **28,7**

4. Selon vous, dans votre établissement, dans quelle mesure l'apprentissage des élèves de troisième est-il gêné par

	Pas du tout	Assez peu	Assez	Beaucoup	Choix moyen
a. le niveau trop bas des attentes des enseignants ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	73,9	18,4	6,7	1	1,3
2010	68	27,2	4,2	0,6	1,4
b. l'absentéisme des élèves ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	51,4	40,6	7,2	0,8	1,6
2010	47,3	44,1	8,2	0,4	1,6
c. des relations médiocres entre élèves et enseignants ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	43,8	50,4	3,8	2	1,6
2010	47,4	45,3	6,4	0,9	1,6
d. la rotation des enseignants ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	74,2	20,8	3	2	1,3
2010	62,8	29,1	6,9	1,2	1,5
e. le manque de soutien des parents lors du travail à la maison des élèves ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	6,3	24,4	48,9	20,4	2,8
2010	4,7	29,4	50	15,9	2,8
f. les élèves qui perturbent les cours ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	7,8	63,7	20,8	7,7	2,3
2010	10,2	57,6	28,9	3,3	2,2
g. les enseignants qui ne prennent pas suffisamment en compte les besoins individuels des élèves ?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	17,3	39,7	40,1	2,9	2,3
2010	16,1	40,2	35,7	8	2,4

h. l'absentéisme des enseignants ? 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 50,2 39,4	<input type="checkbox"/> 2 41,2 50,6	<input type="checkbox"/> 3 8,6 8,2	<input type="checkbox"/> 4 0 1,8	1,6 1,7*
i. les élèves qui sèchent les cours ? 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 53,3 51,3	<input type="checkbox"/> 2 41,3 43,3	<input type="checkbox"/> 3 3,6 4,8	<input type="checkbox"/> 4 1,8 0,6	1,5 1,5
j. les élèves qui manquent de respect envers les enseignants ? 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 36,8 24,6	<input type="checkbox"/> 2 51 58,1	<input type="checkbox"/> 3 10,2 17	<input type="checkbox"/> 4 2 0,3	1,5 1,5
k. la résistance au changement du personnel? 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 29,6 30,4	<input type="checkbox"/> 2 43,6 38,8	<input type="checkbox"/> 3 22,1 24,5	<input type="checkbox"/> 4 4,7 6,3	1,8 1,9*
l. le temps d'enseignement trop réduit ? 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 45,9 37,4	<input type="checkbox"/> 2 41,6 44,3	<input type="checkbox"/> 3 12,5 15	<input type="checkbox"/> 4 0 3,3	2 2,1
m. la consommation d'alcool ou de drogues illégales? 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 67,9 79	<input type="checkbox"/> 2 32,1 19,5	<input type="checkbox"/> 3 0 1,5	<input type="checkbox"/> 4 0 0	1,6 1,8*
n. une sévérité excessive des enseignants à l'égard des élèves ? 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 33,5 46	<input type="checkbox"/> 2 57,1 43,5	<input type="checkbox"/> 3 9,4 9,3	<input type="checkbox"/> 4 0 1,2	1,7 1,6
o. les élèves qui intimident ou brutalisent d'autres élèves ? 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 44,8 45	<input type="checkbox"/> 2 47,9 48,1	<input type="checkbox"/> 3 5,4 6,3	<input type="checkbox"/> 4 1,9 0,6	1,6 1,6
p. le fait que les élèves ne sont pas encouragés à donner la pleine mesure de leurs capacités ? 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 34,2 29,1	<input type="checkbox"/> 2 35,7 39	<input type="checkbox"/> 3 28,3 29,4	<input type="checkbox"/> 4 1,8 2,5	2 2
q. le fait que les élèves proviennent de milieux familiaux défavorisés ? 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 22,2 20,8	<input type="checkbox"/> 2 29,9 37,9	<input type="checkbox"/> 3 28 26,5	<input type="checkbox"/> 4 19,9 14,8	2,4 2,3

5. Les langues font-elles partie du projet d'établissement ?

OUI 1 90,8

NON 2 9,2

6. Votre établissement organise-t-il des voyages linguistiques ?

OUI 1 **92,2**

NON 2 **7,8**

Si oui, indiquez le nombre de voyages qui ont concerné votre établissement :

	Langue concernée	Cette année scolaire	En moyenne les trois dernières années
A.	En anglais	1,1	1,8
B.	En allemand	1,1	2
C.	En espagnol	0,5	1,1
D.	Autre	1	1,4

7. Quel matériel est disponible pour l'enseignement des langues ?

	Matériel	Oui	Non
A.	Lecteur de cassettes audio	<input type="checkbox"/> 1 97,4	<input type="checkbox"/> 2 2,6
B.	Lecteur de CD	<input type="checkbox"/> 1 99,4	<input type="checkbox"/> 2 0,6
C.	Téléviseur	<input type="checkbox"/> 1 97,7	<input type="checkbox"/> 2 2,3
D.	Magnétoscope	<input type="checkbox"/> 1 94	<input type="checkbox"/> 2 6
E.	Lecteur DVD	<input type="checkbox"/> 1 98,5	<input type="checkbox"/> 2 1,5
F.	Rétroprojecteur	<input type="checkbox"/> 1 95,6	<input type="checkbox"/> 2 4,4
G.	Vidéoprojecteur	<input type="checkbox"/> 1 96,1	<input type="checkbox"/> 2 3,9
H.	MP3	<input type="checkbox"/> 1 30,4	<input type="checkbox"/> 2 69,6
I.	Tableau numérique interactif	<input type="checkbox"/> 1 39,3	<input type="checkbox"/> 2 60,7
J.	Ordinateur	<input type="checkbox"/> 1 94,7	<input type="checkbox"/> 2 5,3
K.	Connexion internet	<input type="checkbox"/> 1 90,7	<input type="checkbox"/> 2 9,3
L.	Laboratoire de langue	<input type="checkbox"/> 1 17,9	<input type="checkbox"/> 2 82,1

Annexe 8. Évaluation CEDRE allemand : réponses des enseignants au questionnaire de contexte

Toutes les données sont des pourcentages sauf les moyennes, « rangs moyens » et les « choix moyens ». Les calculs ont été effectués les élèves répondants. Pour les moyennes et les « choix moyens », les évolutions significatives entre 2004 et 2010 sont marquées par le symbole « * ».

1. Vous êtes de sexe :

		2004	2010
Masculin	<input type="checkbox"/> 1	13,8	16,4
Féminin	<input type="checkbox"/> 2	86,2	83,6

2. Quel est votre grade ?

	Certifié	Agrégé	Maître auxiliaire	Autre
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2004	76,2	6,3	5,1	12,4
2010	78,6	4,9	6	10,5

3. Quel est votre plus haut diplôme :

	Licence	Maîtrise	DEA ou doctorat	Autre
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2004	52,2	33,1	2,6	12,1
2010	42,6	44,4	5,8	7,2

4. Parmi ces certificats, du(es)quel(s) êtes-vous titulaire ?

	Aucun	Diplôme de Compétences en Langues (DCL)	Diplôme Allemand Langue Etrangère (DALE)	Autre
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2010 oui	70,1	1,9	6,1	22,9
non	20,9	98,1	93,9	77,1

5. Depuis combien de temps enseignez-vous l'allemand (y compris cette année) ?

	Moyenne
2004	20,8
2010	19,7

6. Depuis combien de temps exercez-vous dans cet établissement (y compris cette année) ?

	Moyenne
2004	11,6
2010	10,1

7. En complément de vos heures d'enseignement, avez-vous des activités de formateur concernant l'enseignement de l'allemand ?

OUI <input type="checkbox"/> 1	2004 12,5	2010 10,5
NON <input type="checkbox"/> 2	87,5	89,5

8. Avant de devenir professeur d'allemand, avez-vous suivi des cours, un stage ou une formation d'au moins 6 mois dans un pays germanophone ?

OUI <input type="checkbox"/> 1	2004 56,7	2010 62,3
NON <input type="checkbox"/> 2	43,3	37,7

9. Avez-vous effectué un séjour d'au moins 6 mois dans un pays germanophone pour des raisons autres que suivre des études ou une formation ?

OUI <input type="checkbox"/> 1	2004 38,2	2010 51,4
NON <input type="checkbox"/> 2	61,8	48,6

10. Au cours de vos quatre dernières années d'enseignement, avez-vous suivi des stages de formation continue de plus de 30 heures dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de l'allemand ?

OUI <input type="checkbox"/> 1	2004 27,5	2010 24,1
NON <input type="checkbox"/> 2	72,5	75,9

Si vous avez répondu OUI à la question précédente, indiquez leur durée et le lieu où ils se sont déroulés.

	moyenne	% des cas où une partie au moins a eu lieu dans un pays germanophone
2004	43,4 h	87,5
2010	67,8 h	92,8

11. Avez-vous choisi votre cursus universitaire avec l'intention de devenir enseignant d'allemand ?

OUI <input type="checkbox"/> 1	2004 87,2	2010 77,9
NON <input type="checkbox"/> 2	12,8	22,1

12. Si vous en aviez l'occasion, quitteriez-vous l'enseignement ?

		2004	2010
OUI	<input type="checkbox"/> 1	21,6	20
NON	<input type="checkbox"/> 2	78,4	80

13. Pensez-vous que votre profession est valorisée par la société ?

	Pas du tout	Très peu	Comme il convient	Beaucoup	Choix moyen
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	18,6	56,9	23,4	1,1	2,1
2010	16,3	65,1	18,6	0	2

14. Pensez-vous que vos élèves valorisent votre travail ?

	Pas du tout	Très peu	Comme il convient	Beaucoup	Choix moyen
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	1,7	27,8	61,9	8,6	2,8
2010	1,8	29,8	60	8,4	2,8

15. Combien de cours d'allemand assurez-vous par semaine dans la classe évaluée ? Quelle est la durée en minutes de chaque cours ?

Nombre de cours par semaine

	Moyenne
2004	3,3
2010	3,5

Durée de chaque cours en minutes

	Moyenne
2004	54,8
2010	55,7

16. Au total, combien d'heures de cours par semaine assurez-vous ?

Nombre de cours d'allemand	Moyenne
2004	16,3
2010	17*

17. Combien d'heures en moyenne par semaine consacrez-vous à la préparation de vos cours d'allemand ?

	Moyenne
2004	12,5
2010	14,5*

18. De quel matériel disposez-vous ?

		Dans votre classe
A.	Lecteur de cassettes audio	<input type="checkbox"/> 1 86,9
B.	Lecteur de CD	<input type="checkbox"/> 1 85,7
C.	Téléviseur	<input type="checkbox"/> 1 56,4
D.	Magnétoscope	<input type="checkbox"/> 1 50,5
E.	Lecteur DVD	<input type="checkbox"/> 1 55
F.	Rétroprojecteur	<input type="checkbox"/> 1 61,7
G.	Vidéoprojecteur	<input type="checkbox"/> 1 26
H.	MP3	<input type="checkbox"/> 1 9,2
I.	Tableau numérique interactif	<input type="checkbox"/> 1 2,6
J.	Ordinateur	<input type="checkbox"/> 1 39,9
K.	Connexion internet	<input type="checkbox"/> 1 37,8
L.	Laboratoire de langue/ laboratoire multimédia	<input type="checkbox"/> 1 0,8

		Dans votre établissement
A.	Lecteur de cassettes audio	<input type="checkbox"/> 1 87,9
B.	Lecteur de CD	<input type="checkbox"/> 1 90,8
C.	Téléviseur	<input type="checkbox"/> 1 92,3
D.	Magnétoscope	<input type="checkbox"/> 1 87,8
E.	Lecteur DVD	<input type="checkbox"/> 1 92,1
F.	Rétroprojecteur	<input type="checkbox"/> 1 89,3
G.	Vidéoprojecteur	<input type="checkbox"/> 1 79,8
H.	MP3	<input type="checkbox"/> 1 21,3
I.	Tableau numérique interactif	<input type="checkbox"/> 1 37,8
J.	Ordinateur	<input type="checkbox"/> 1 94,6
K.	Connexion internet	<input type="checkbox"/> 1 95,3
L.	Laboratoire de langue/ laboratoire multimédia	<input type="checkbox"/> 1 20,3

19. Précisez la fréquence avec laquelle vous utilisez les ressources suivantes :

		Très rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Choix moyen
A.	Manuel scolaire 2010	<input type="checkbox"/> 1 3,9	<input type="checkbox"/> 2 9	<input type="checkbox"/> 3 32,5	<input type="checkbox"/> 4 54,6	3,4
B.	K7 audio spécifiques pour l'ens de l'all 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 3,6 8,6	<input type="checkbox"/> 2 7,4 14,1	<input type="checkbox"/> 3 23,7 30,9	<input type="checkbox"/> 4 65,3 46,4	3,5 3,2*
C.	Cassettes audio (autres) 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 31,4 34,1	<input type="checkbox"/> 2 55,6 47,9	<input type="checkbox"/> 3 10,8 13,3	<input type="checkbox"/> 4 2,2 4,7	1,8 1,9
D.	K7 vidéo spécifiques pour l'ens de l'all 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 49,4 44,3	<input type="checkbox"/> 2 41,1 41,5	<input type="checkbox"/> 3 8,9 10,8	<input type="checkbox"/> 4 0,6 3,4	1,6 1,7
E.	Cassettes vidéo (autres) 2004 2010	<input type="checkbox"/> 146,4 40,7	<input type="checkbox"/> 2 41,6 49,2	<input type="checkbox"/> 3 10,3 8,9	<input type="checkbox"/> 4 1,7 1,2	1,7 1,7
F.	DVD 2010	<input type="checkbox"/> 1 20	<input type="checkbox"/> 2 59,5	<input type="checkbox"/> 3 16,4	<input type="checkbox"/> 4 4,1	2
G.	Logiciels info conçus pour l'ens de l'all 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 84,7 76,1	<input type="checkbox"/> 2 11,1 19,9	<input type="checkbox"/> 3 2,9 2,4	<input type="checkbox"/> 4 1,3 1,6	1,2 1,3
H.	Internet 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 63,9 22,1	<input type="checkbox"/> 2 26,8 45	<input type="checkbox"/> 3 7 23,5	<input type="checkbox"/> 4 2,3 9,4	1,5 2,2*
I.	Laboratoire de langue 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 93,7 78,9	<input type="checkbox"/> 2 4,7 15,3	<input type="checkbox"/> 3 0,8 4,1	<input type="checkbox"/> 4 0,8 1,7	1,1 1,3*
J.	TNI (tableau numérique interactif) 2010	<input type="checkbox"/> 1 91,8	<input type="checkbox"/> 2 5	<input type="checkbox"/> 3 0,9	<input type="checkbox"/> 4 2,3	1,1
K.	MP3 2010	<input type="checkbox"/> 1 72,8	<input type="checkbox"/> 2 12,7	<input type="checkbox"/> 3 12,1	<input type="checkbox"/> 4 2,4	1,4
L.	Visio-conférences 2010	<input type="checkbox"/> 1 99	<input type="checkbox"/> 2 0	<input type="checkbox"/> 3 0,5	<input type="checkbox"/> 4 0,5	1
M.	Jeux 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 13,5 10,6	<input type="checkbox"/> 2 56,5 59,2	<input type="checkbox"/> 3 23,7 23,4	<input type="checkbox"/> 4 6,3 6,8	2,2 2,3
N.	Chansons 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 21,1 13,8	<input type="checkbox"/> 2 57,4 66,3	<input type="checkbox"/> 3 17,9 17,9	<input type="checkbox"/> 4 3,6 2	2 2,1
O.	Journaux, magazines, BD 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 18,1 19	<input type="checkbox"/> 2 63,9 62,9	<input type="checkbox"/> 3 16,4 16	<input type="checkbox"/> 4 1,6 2,1	2 2
P.	Livres de bibliothèque adaptés 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 60,1 62,5	<input type="checkbox"/> 2 30,7 30,8	<input type="checkbox"/> 3 7,8 5,9	<input type="checkbox"/> 4 1,4 0,8	1,5 1,5
Q.	Assistant germanophone 2010	<input type="checkbox"/> 1 70,3	<input type="checkbox"/> 2 12,6	<input type="checkbox"/> 3 9,7	<input type="checkbox"/> 4 7,4	1,5

20. Avec quelle fréquence utilisez-vous dans votre pratique d'enseignement les techniques suivantes ?

		Très rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Choix moyen
A.	Vous commencez votre cours en expliquant les nouv. concepts, mots, formes gram., puis vous mettez en œuvre les activités appropriées pour les mettre en pratique. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 26,6 34,7	<input type="checkbox"/> 2 25,2 31,4	<input type="checkbox"/> 3 32,8 22,8	<input type="checkbox"/> 4 15,4 11,1	2,4 2,1*
B.	Vous suivez la progression du manuel. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 4,3 10,8	<input type="checkbox"/> 2 15,1 21,3	<input type="checkbox"/> 3 51,1 46,7	<input type="checkbox"/> 4 29,5 21,2	3,1 2,8*
C.	Vous avez recours à des jeux de rôles et des simulations pour créer dans la classe des situations de communication presque authentiques. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 3,9 2,9	<input type="checkbox"/> 2 37,6 27,8	<input type="checkbox"/> 3 37,3 41,8	<input type="checkbox"/> 4 21,2 27,5	2,8 2,9
D.	Vous encouragez vos élèves à communiquer en allemand à l'intérieur de la classe. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 0,5 1	<input type="checkbox"/> 2 14,7 7,6	<input type="checkbox"/> 3 43 42,2	<input type="checkbox"/> 4 41,8 49,2	3,3 3,4
E.	Vous enseignez à vos élèves les points essentiels du contexte socio-économique des pays germanophones. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 11,4 17,1	<input type="checkbox"/> 2 36,5 37	<input type="checkbox"/> 3 40,5 35,1	<input type="checkbox"/> 4 11,6 10,8	2,5 2,4
F.	Vous utilisez Internet dans le cadre de vos cours. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 66,4 37,7	<input type="checkbox"/> 2 26,8 40,6	<input type="checkbox"/> 3 4 15,2	<input type="checkbox"/> 4 2,8 6,5	1,4 1,9*
G.	Vous tenez compte de ce que vos élèves aiment et de leur opinion dans la préparation de vos cours. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 4,1 8,7	<input type="checkbox"/> 2 48,4 48	<input type="checkbox"/> 3 38,9 32,5	<input type="checkbox"/> 4 8,6 10,8	2,5 2,5
H.	Vous vous informez auprès de vos collègues d'autres matières des thèmes qu'ils traitent en cours. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 16,5 11,2	<input type="checkbox"/> 2 47,1 48	<input type="checkbox"/> 3 27,6 31,2	<input type="checkbox"/> 4 8,8 9,6	2,3 2,4
I.	Vous encouragez la dynamique du travail en paire ou en groupe dans vos cours. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 7,2 4,5	<input type="checkbox"/> 2 38,2 24,2	<input type="checkbox"/> 3 33,1 41,3	<input type="checkbox"/> 4 21,5 30	2,7 3*
J.	Vous encouragez vos élèves à utiliser l'allemand en dehors de vos cours (lettres, email, échanges...) 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 14,9 9,4	<input type="checkbox"/> 2 37,4 34,2	<input type="checkbox"/> 3 33,6 40,3	<input type="checkbox"/> 4 14,1 16,1	2,5 2,6*
K.	Vous apprenez à vos élèves à utiliser la langue en situation et à développer des stratégies communicatives. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 0,8 0,2	<input type="checkbox"/> 2 12,6 11,7	<input type="checkbox"/> 3 52,9 51	<input type="checkbox"/> 4 33,7 37,1	3,2 3,2

L.	Vous aidez vos élèves à développer des stratégies d'apprentissage afin qu'ils deviennent autonomes dans le processus d'apprentissage. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 1,5 0,2	<input type="checkbox"/> 2 13,7 13,8	<input type="checkbox"/> 3 53,8 51,3	<input type="checkbox"/> 4 31 34,7	3,1 3,2
M.	Vous définissez des priorités entre les objectifs et les contenus. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 1,7 0,9	<input type="checkbox"/> 2 11,5 13,4	<input type="checkbox"/> 3 51,4 49,1	<input type="checkbox"/> 4 35,4 36,6	3,2 3,2
N.	Vous répartissez la classe en groupes homogènes selon les compétences linguistiques des élèves. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 50,1 48,1	<input type="checkbox"/> 2 40,6 39,4	<input type="checkbox"/> 3 7 8,9	<input type="checkbox"/> 4 2,3 3,6	1,6 1,7
O.	Vous adaptez les critères d'évaluation aux objectifs pédagogiques. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 1,1 0,2	<input type="checkbox"/> 2 6,2 7,3	<input type="checkbox"/> 3 46,8 42,6	<input type="checkbox"/> 4 45,9 49,9	3,4 3,4
P.	Lorsque vous évaluez vos élèves, vous tenez compte de leur auto-évaluation. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 41,2 29,5	<input type="checkbox"/> 2 36,7 46	<input type="checkbox"/> 3 18,2 16,1	<input type="checkbox"/> 4 3,9 8,4	1,8 2*

21. Au cours d'une séance, quelle proportion de votre temps de parole se fait en allemand ? Donnez une estimation moyenne en pourcentage.

	0 – 25 %	26 – 50 %	51 – 75 %	76 – 100 %	Choix moyen
2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 4,5 3,1	<input type="checkbox"/> 2 32,2 17,4	<input type="checkbox"/> 3 52,2 53,8	<input type="checkbox"/> 4 11,1 25,7	2,7 3*

22. Quelles sont, pour vous, les priorités dans votre pratique d'enseignement ?

Dans la liste ci-dessous, classez les propositions de la plus importante (1) à la moins importante (6).

Rang moyen

A.	L'entraînement à la production orale 2004 2010	1,9 1,9
B.	L'entraînement à la production écrite 2004 2010	4,1 4,2
C.	L'apprentissage du lexique 2004 2010	3,8 3,6
D.	La maîtrise des connaissances grammaticales et syntaxiques 2004 2010	3,9 4,2
E.	Le développement de la pratique courante de la langue 2004 2010	2,2 2,1
F.	La mise en jeu des compétences de prises d'informations 2004 2010	4,6 4,6

23. Avec quelle fréquence organisez-vous des activités qui permettent à vos élèves d'utiliser l'allemand dans des situations réelles ?

		Très rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Choix moyen
A.	Vous vous mettez en rapport avec des collègues dans d'autres pays pour trouver des correspondants pour vos élèves. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 25,9 24,8	<input type="checkbox"/> 2 25,7 24,3	<input type="checkbox"/> 3 19,1 20,8	<input type="checkbox"/> 4 29,3 30,1	2,5 2,6
B.	Vous organisez des échanges avec des enseignants et des élèves de pays germanophones. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 23,3 24,3	<input type="checkbox"/> 2 16,8 16,6	<input type="checkbox"/> 3 19 21,4	<input type="checkbox"/> 4 40,9 37,7	2,8 2,7
C.	Vous organisez des activités extra scolaires pour favoriser la pratique de l'allemand. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 38,1 45,1	<input type="checkbox"/> 2 32,9 31,8	<input type="checkbox"/> 3 16,2 14,8	<input type="checkbox"/> 4 12,8 8,3	2 1,9
D.	Vous créez des groupes de discussion sur Internet. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 96,3 92,1	<input type="checkbox"/> 2 2,4 6,5	<input type="checkbox"/> 3 0,6 0,6	<input type="checkbox"/> 4 0,7 0,8	1,1 1,1
E.	Vous utilisez la visio-conférence 2010	<input type="checkbox"/> 1 98,8	<input type="checkbox"/> 2 0,6	<input type="checkbox"/> 3 0,3	<input type="checkbox"/> 4 0,3	1

24. Vous donnez du travail à faire à la maison à vos élèves :

	Jamais	Une ou deux fois par mois	Une fois par semaine	À chaque cours	Choix moyen
2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 0 0	<input type="checkbox"/> 2 18,1 2,1	<input type="checkbox"/> 3 11,8 12	<input type="checkbox"/> 4 70,1 85,9	3,5 3,8*

25. Comment décririez-vous vos relations avec vos collègues ?

		Très peu satisfaisant	Peu satisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant	Choix moyen
A.	Relations professionnelles. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 1,7 0,6	<input type="checkbox"/> 2 0,5 2,6	<input type="checkbox"/> 3 58,4 51,3	<input type="checkbox"/> 4 39,4 45,5	3,4 3,4
B.	Relations personnelles. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 2 1,1	<input type="checkbox"/> 2 4,1 3,6	<input type="checkbox"/> 3 53,3 56	<input type="checkbox"/> 4 40,6 39,3	3,3 3,3
C.	Climat de collaboration et soutien entre collègues. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 1,6 2,2	<input type="checkbox"/> 2 12,4 6,8	<input type="checkbox"/> 3 52,2 55,5	<input type="checkbox"/> 4 33,8 35,5	3,2 3,2
D.	Niveau d'accord sur les critères d'enseignement et d'évaluation. 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 3 1,3	<input type="checkbox"/> 2 22,9 12,5	<input type="checkbox"/> 3 53,1 63,5	<input type="checkbox"/> 4 21 22,7	2,9 3,1*

26. Vous diriez que le niveau de la classe testée est : (cochez une seule réponse)

A.	Très bon	<input type="checkbox"/> 1 3,2
B.	Bon	<input type="checkbox"/> 2 20,1
C.	Moyen	<input type="checkbox"/> 3 49,1
D.	Faible	<input type="checkbox"/> 4 21,1
E.	Très faible	<input type="checkbox"/> 5 6,5

27. À votre avis, quel est le niveau de difficulté de l'évaluation soumise aux élèves dans le cadre de la présente étude ?

		Très facile	Facile	Difficile	Très difficile	Choix moyen
A.	Compréhension de l'oral	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	1,1
	2004 2010	5,3 4,5	76 66,1	17,5 27,5	1,2 1,9	1,1
B.	Compréhension de l'écrit	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	1,2
	2004 2010	2,4 2,1	56,1 59,3	39,3 35,1	2,2 3,5	1,2
C.	Expression écrite	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	1,2
	2004 2010	4 2,4	58,5 41,6	36,8 48,2	0,7 7,8	1,3

Annexe 9. Évaluation CEDRE allemand : réponses des élèves au questionnaire de contexte

Toutes les données sont des pourcentages sauf les « rangs moyens » et les « choix moyens ». Les calculs ont été effectués les élèves répondants. Pour les « choix moyens », les évolutions significatives entre 2004 et 2010 sont marquées par le symbole « * ».

Quelle(s) langue(s) est (sont) parlée(s) à la maison? (une ou plusieurs réponses possibles)

		OUI	NON
Français	1 <input type="checkbox"/>	97,8	2,2
Allemand	2 <input type="checkbox"/>	8,3	91,7
Anglais	3 <input type="checkbox"/>	12,8	87,2
Espagnol	4 <input type="checkbox"/>	3,3	96,7
Autre	5 <input type="checkbox"/>	18	92

Quelle autre langue vivante apprenez-vous ?

		OUI	NON
Anglais	1 <input type="checkbox"/>	97,7	2,3
Espagnol	2 <input type="checkbox"/>	1,8	98,2
Autre	3 <input type="checkbox"/>	11,2	88,8

Dans votre classe, y a-t-il d'autres matières enseignées en langue allemande ?

		OUI	NON
Aucune	1 <input type="checkbox"/>	93,3	6,7
Histoire-géographie	2 <input type="checkbox"/>	5,2	94,8
Sciences	3 <input type="checkbox"/>	0,8	99,2
Mathématiques	4 <input type="checkbox"/>	1,3	98,7
Autre	5 <input type="checkbox"/>	2,5	97,5

Quel type d'enseignement de l'allemand suivez-vous?

		2004	2010
Première langue	1 <input type="checkbox"/>	49,9	43,3
Deuxième langue	2 <input type="checkbox"/>	50,1	56,7

Selon vous, où avez-vous le plus appris l'allemand?

Dans la liste ci-dessous, classez les situations proposées de 1 à 5 de la plus importante (1) à la moins importante (5).

(rang moyen)	Votre classement (de 1 à 5)	
	2004	2010
À l'école ou au collège essentiellement.	1,4	2
Lors de cours particuliers.	3,9	3,3
En famille.	3,2	2,4
Lors de séjours à l'étranger.	2,6	2,2
Autre, précisez :	4,1	2,2

En dehors des cours, écoutez-vous des émissions de radio en allemand ?

	Jamais	Moins d'une fois par mois	1 à 3 fois par mois	Une fois par semaine	Plus d'une fois par semaine	Chaque jour	Choix moyen
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	
2004	82,4	7,8	3,7	1,6	1,8	2,7	1,4
2010	76,5	13,9	5,3	1,8	1,3	1,2	1,4

En dehors des cours, regardez-vous des émissions, des films, des vidéos, des séries en allemand à la télévision, sur internet, au cinéma...?

	Jamais	Moins d'une fois par mois	1 à 3 fois par mois	Une fois par semaine	Plus d'une fois par semaine	Chaque jour	Choix moyen
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	
VO sous-titrée	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	
2004	62,2	26,1	7,9	1,5	1,1	1,2	1,6
2010	67,8	20,4	7,6	2	1,3	0,9	1,5
VO non sous-titrée	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	
2004	77	12,5	4,3	2,5	1,9	1,8	1,5
2010	70,6	19	5,5	2,6	1,2	1,1	1,5

En dehors des cours, écoutez-vous de la musique en allemand ?

	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent	Choix moyen
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	48,6	38,2	9,3	3,9	1,7
2010	39,7	48,3	8,1	3,9	1,8*

En dehors des cours, avez-vous d'autres occasions d'être en contact avec la langue allemande ?

Voici ci-dessous une liste de circonstances dans lesquelles on peut avoir l'occasion d'être en contact avec la langue allemande. Cochez pour chaque proposition l'option qui convient le mieux à votre cas personnel :

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent	Choix moyen
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
Par les jeux vidéo	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	73,9	19,7	4,3	2,1	1,3
2010	69,9	23,4	4	2,7	1,4*
Au cinéma	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	76,9	21,4	0,8	0,9	1,3
2010	65,4	32	2,2	0,4	1,4*
Par les journaux	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	80,6	17	1,4	1	1,2
2010	71,7	24,8	3	0,5	1,3*
Par les magazines	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	77,2	19,9	1,7	1,2	1,3
2010	66	29,1	4	0,9	1,4*
Par des livres	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	75,3	19,9	3,4	1,4	1,3
2010	64,5	29,6	4,8	1,1	1,4*
Par Internet	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	57,6	31,5	8,7	2,2	1,6
2010	32,2	48,7	13,6	5,5	1,9
Par les podcasts	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2010	84,5	12,2	2,4	0,9	1,2
En voyageant à l'étranger	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	42,9	40,2	11,9	5	1,8
2010	33,9	42,1	16,8	7,2	2*

Aimez-vous la langue allemande?

	Je ne l'aime pas du tout	Je ne l'aime pas beaucoup	Je l'aime un peu	Je l'aime beaucoup	Choix moyen
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	13,9	19,4	40,4	26,3	2,8
2010	14,4	22,9	41,3	21,4	2,7

Est-ce important pour vous de connaître l'allemand ?

	Pas du tout important	Peu important	Assez important	Très important	Choix moyen
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	9,1	24,5	48	18,4	2,8
2010	10,6	30,1	43,9	15,4	2,6*

Quels avantages y a-t-il pour vous à connaître l'allemand?

Dans la liste ci-dessous, classez les avantages proposés par ordre d'importance pour vous. Mettez le chiffre 1 pour l'affirmation qui vous paraît la plus importante, puis le chiffre 2 pour celle qui vous paraît la plus importante parmi les 6 restantes, etc..., jusqu'à mettre 7 à celle qui vous paraît la moins importante.

Grâce à l'allemand, je pourrai : (rang moyen)	Votre classement (de 1 à 7)	
me faire mieux comprendre à l'étranger.	2004 2,6	2010 2,4
mieux comprendre les paroles des chansons en allemand.	2004 5,3	2010 5,2
poursuivre des études.	2004 3,1	2010 3,4
avoir plus de chances de trouver un bon emploi.	2004 3,5	2010 3,3
lire des livres en allemand.	2004 5,6	2010 5,6
comprendre des émissions de télévision ou des films en allemand non sous-titrés.	2004 4,8	2010 4,9
échanger plus facilement avec des étrangers.	2004 3,1	2010 3,1

**En moyenne, combien de temps passez-vous chaque semaine à faire vos devoirs d'allemand ?
Entourez la réponse correspondante.**

	Moins d'un quart d'heure	Entre un quart d'heure et une demi-heure	Entre une demi-heure et une heure	Entre 1 et 2 heures	Plus de 2 heures	Choix moyen
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	
2004	20,7	33,9	28,6	13,6	3,2	2,4
2010	26,4	32,2	25,9	12,9	2,6	2,3*

En cours d'allemand	Jamais	De temps en temps	La moitié du temps	Presque tout le temps	Choix moyen
Le prof s'adresse aux élèves en allemand.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	3,4
2004	1,9	10,8	32,8	54,5	3,4
2010	1,6	9,9	38,3	50,2	3,4
Les élèves communiquent en allemand pendant le cours.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	2,6
2004	17,4	30,9	24,8	26,9	2,5*
2010	15,6	37,9	30,8	15,7	2,5*
Le professeur s'efforce de faire s'exprimer tous les élèves.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	3,5
2004	5,1	11,4	16,5	67	3,4*
2010	4,5	13,7	23,9	57,9	3,4*
Le prof parle en allemand, toujours avec le ou les mêmes élèves.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	1,9
2004	50	25,1	13	11,9	2
2010	40,3	34,6	14,4	10,7	2
C'est surtout le professeur qui mobilise la parole.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	2,7
2004	11,2	26,9	42,4	19,5	2,6*
2010	13,5	33,2	33,2	20,1	2,6*
Le professeur souligne de façon positive les progrès des élèves.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	2,7
2004	14,5	30	23,1	32,4	2,7
2010	11,7	28,8	25,9	33,6	2,8
Pour le prof l'important est que les élèves s'expriment en allemand même s'ils font des erreurs.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	3,5
2004	5,9	8,3	17,2	68,6	3,5
2010	4,6	8,9	18	68,5	3,5
Le prof signale les erreurs et donne les explications qui permettent de ne pas refaire ces erreurs.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	3,6
2004	4,1	6,9	16	73	3,5*
2010	4,1	10,5	20,4	65	3,5*
En cours d'allemand, les élèves travaillent en petits groupes.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	1,7
2004	40,8	48,9	6,3	4	1,9*
2010	32,1	50,1	11,8	6	1,9*
Le professeur tient compte de l'avis des élèves pour choisir les activités.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	2
2004	35,2	41,9	13,4	9,5	1,8*
2010	44,8	33,8	14,6	6,8	1,8*

Quels matériels ou ressources sont utilisés en cours d'allemand ?

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent	Choix moyen
Manuel scolaire 2010	<input type="checkbox"/> 1 10,1	<input type="checkbox"/> 2 20,1	<input type="checkbox"/> 3 27,2	<input type="checkbox"/> 4 42,6	3
Cassettes audio 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 4,3 11,6	<input type="checkbox"/> 2 17,1 26,8	<input type="checkbox"/> 3 30,5 39,6	<input type="checkbox"/> 4 48,1 22	3,2 2,7*
CD 2010	<input type="checkbox"/> 1 27,5	<input type="checkbox"/> 2 30,7	<input type="checkbox"/> 3 27,9	<input type="checkbox"/> 4 13,9	2,3
Cassettes vidéo 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 64,1 62,4	<input type="checkbox"/> 2 31,2 30,8	<input type="checkbox"/> 3 3,9 4,8	<input type="checkbox"/> 4 0,8 2	1,4 1,5
DVD 2010	<input type="checkbox"/> 1 62,6	<input type="checkbox"/> 2 30,7	<input type="checkbox"/> 3 4,9	<input type="checkbox"/> 4 1,8	1,5
Journaux, magazines, bandes dessinées 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 56,8 72,6	<input type="checkbox"/> 2 32,2 23,1	<input type="checkbox"/> 3 8,5 3,5	<input type="checkbox"/> 4 2,5 0,8	1,6 1,3*
Logiciels informatiques 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 85,8 77,2	<input type="checkbox"/> 2 11,5 17,4	<input type="checkbox"/> 3 2 4,1	<input type="checkbox"/> 4 0,7 1,3	1,2 1,3*
Internet 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 86,4 68,7	<input type="checkbox"/> 2 10,8 24	<input type="checkbox"/> 3 1,9 5,8	<input type="checkbox"/> 4 0,9 1,5	1,2 1,4*
TNI (tableau numérique interactif) 2010	<input type="checkbox"/> 1 95,5	<input type="checkbox"/> 2 2,4	<input type="checkbox"/> 3 1	<input type="checkbox"/> 4 1,1	1,1
Laboratoire de langues/ laboratoire multimédia 2010	<input type="checkbox"/> 1 94	<input type="checkbox"/> 2 4,3	<input type="checkbox"/> 3 1,5	<input type="checkbox"/> 4 0,2	1,1
MP3 2010	<input type="checkbox"/> 1 92	<input type="checkbox"/> 2 4,9	<input type="checkbox"/> 3 2	<input type="checkbox"/> 4 1,1	1,1
Visio-conférences 2010	<input type="checkbox"/> 1 96,8	<input type="checkbox"/> 2 2,3	<input type="checkbox"/> 3 0,5	<input type="checkbox"/> 4 0,4	1
Assistant de langue 2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 86,5 86,8	<input type="checkbox"/> 2 7,5 8,1	<input type="checkbox"/> 3 2,6 3,7	<input type="checkbox"/> 4 3,4 1,4	1,2 1,2

Comment avez-vous trouvé cette évaluation ?

	Très difficile	Difficile	Moyenne	Facile	Très facile	Choix moyen
2004 2010	<input type="checkbox"/> 1 6,3 15,5	<input type="checkbox"/> 2 17,7 36,8	<input type="checkbox"/> 3 46,6 39,4	<input type="checkbox"/> 4 20,2 5,2	<input type="checkbox"/> 5 9,2 3,1	3,1 2,4*

Vous pensez que vos résultats scolaires en allemand sont :

	Mauvais	Moyens	Bons	Très bons	Choix moyen
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2004	19,7	41,4	30,4	8,5	2,3
2010	23,3	44,2	26,7	5,8	2,1*

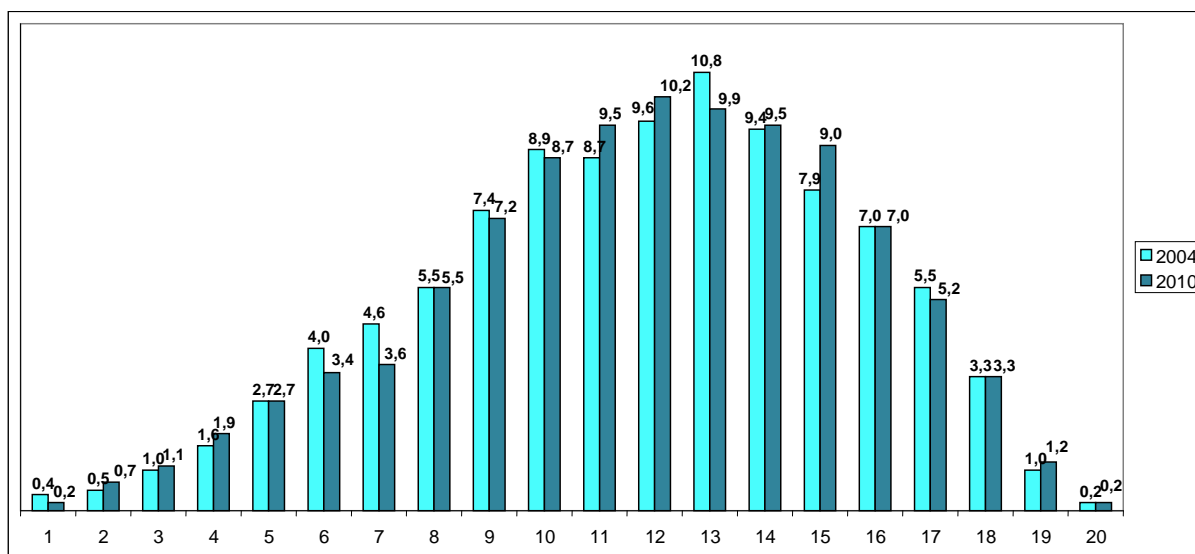
Comment pensez-vous que cette évaluation reflète votre niveau d'allemand ?

	Pas du tout	Peu	Bien	Très bien	Choix moyen
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
2010	13,2	41,9	37,1	7,8	2,4

A compléter par le professeur d'allemand

Quelle est la moyenne obtenue cette année par l'élève ?

Note sur 20 :



collection

Les Dossiers

thème

Enseignement scolaire

titre du document

L'évolution des compétences en anglais,
en espagnol et en allemand des élèves
en fin de collège

éditeur

Direction de l'évaluation, de la prospective
et de la performance

date de parution

Décembre 2013

conception et impression

Département de la valorisation et de l'édition

accès internet

www.education.gouv.fr/statistiques



15 euros

ISSN 2119-0690

ISBN 978-2-11-099369-4

N° 005 13 2 204

L'évolution des compétences en anglais, en espagnol et en allemand des élèves en fin de collège

Ce dossier présente les résultats obtenus par les élèves de fin de collège à l'évaluation CEDRE de 2010 en anglais, en espagnol et en allemand dans trois des cinq activités langagières : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit et l'expression écrite.

Il s'attache plus précisément à analyser les performances des élèves et l'évolution de leurs compétences entre les deux cycles d'évaluation de 2004 et de 2010. Il se propose de mettre en relation cette appréciation des acquis des élèves avec certaines caractéristiques du système et des politiques éducatives propres à l'enseignement des langues.

Dans chaque activité langagière, des exemples concrets de situations proposées aux élèves illustrent leurs performances et apportent un éclairage sur les stratégies qu'ils ont pu mettre en œuvre.

En outre, ce dossier présente les résultats de l'enquête portant sur des éléments contextuels menée auprès des élèves, des enseignants et des chefs d'établissement. Ces résultats permettent d'apporter des éléments complémentaires sur leurs performances et leur réussite.

Grace à la méthodologie utilisée dans le cadre de CEDRE, la reprise partielle en 2016 de l'évaluation de 2010 permettra de nouveau une comparaison des performances à six ans d'intervalle.

ministère
éducation
nationale

